

Министерство общего и профессионального образования  
Российской Федерации

Уральский государственный профессионально-педагогический  
университет

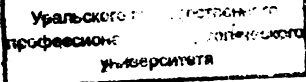
**Н.К.ЧАПАЕВ**  
Введение в курс  
"Философия и история образования"  
Учебное пособие

Екатеринбург 1998

Чапаев Н.К. Введение в курс "Философия и история образования": Учеб. пособие. Екатеринбург: Изд-во Урал.гос.проф.-пед. ун-та, 1998. 249 с.

В пособии представлен систематизированный материал для подготовки к лекционным и семинарским занятиям по курсу "Философия и история образования", включающий обширнейшие данные философского, педагогического, историко-педагогического, науковедческого, психологического характера, раскрывающий фундаментальные вопросы определения роли и места образования в современном мире, педагогической генеалогии, развития идей педагогической антропологии, философско-методологического обеспечения образования и др. Адресовано преподавателям, студентам, аспирантам, соискателям, а также руководящим работникам образования, учителям, слушателям системы повышения педагогической квалификации, политическим и административным работникам, всем, интересующимся проблемами и тенденциями развития образования в преддверии XXI столетия.

Пособие печатается по рекомендации методического совета и ученого совета факультета гуманитарного образования и кафедры педагогики УГППУ.



Научный редактор доцент, канд.хим.наук Г.М.Романцев

Рецензенты: д-р филос.наук, академик А.П.Ветошкин (Урал.гос.проф.-пед. ун-т); канд.пед.наук, доцент С.А.Днепров

Тема 4 написана Н.Г.Тагильцевой и Н.К.Чапаевым, тема 12 - И.П.Верещагиной, тема 13 -И.П.Верещагиной, Е.П.Подгорных, В.А.Нечаевым.

ISBN 5-80 50-0022-9

© Уральский государственный профессионально-педагогический университет, 1998

## Предисловие

На всем протяжении истории цивилизации педагогика и философия всегда шли рядом. Невозможно умалить роль философии в становлении и развитии педагогики. Самые выдающиеся умы человечества, философы "самой высшей пробы" (Конфуций, Пифагор, Сократ, Платон, Аристотель и др.) одновременно были выдающимися педагогами. С другой стороны, самые знаменитые педагоги (Я.А.Коменский, К.Д.Ушинский, П.Ф.Каптерев и др.) внесли значительный вклад в развитие философской и психологической мысли. Иногда философия и педагогика настолько глубоко взаимопроникают друг в друга в деятельности талантливейших представителей человечества, что трудно определить: кто они - философы или педагоги, или же философы - педагоги? Кем, например, был Дж. Дьюи - философом или педагогом? Или как отделить философа Гессена от педагога Гессена? Такого рода факты отражают реальную ситуацию, сложившуюся в области отношений педагогики и философии: они не могут жить друг без друга; они должны не просто взаимодействовать, но быть вместе. Это одновременно брак и по любви, и по расчету. Действительно, что останется от философии, если она не будет связана теснейшими узами с главной наукой о человеческом становлении и развитии?! Даже самые "чистые" философы Кант, Гегель, Фихте не могли позволить себе роскошь обходить стороной вопросы образования и воспитания. Кант одно время читал даже лекции по педагогике. Но во многом прав был и Ф.Герbart, когда он говорил, что нигде философский обзор общих идей не является столь необходимым, как в педагогике.

Особенно актуально звучат слова Гербарта сегодня, когда, по мнению философов, образование превратилось в глобальную проблему, определяющую саму возможность выживания человека и человеческого рода, когда в глубинных процессах кризиса образования получили свое выражение кризис науки и техники, кризис цивилизации и человека. В этих условиях появление курса

"Философии и истории образования" ("Философии образования") и правомерно, и необходимо.

Будущему педагогу-профессионалу недостаточно знать образовательную рецептуру. Он должен обладать широким видением назревших и перспективных проблем педагогики, разбираться в ведущих направлениях ее развития, осознавать судьбоносную роль образования в истории развития нации, страны, мирового сообщества.

Данное пособие представляет одну из первых попыток изложения исходных положений курса "Философия и история образования" на основе составленной его автором программы, который вполне отдает себе отчет в том, что в настоящее время трудно создать полноценный систематизированный курс философии и образования: слишком большой разноречивой царит в трактовке предмета, задач и перспектив его развития. Данное обстоятельство обусловило выбор названия \_"Введение...". Однако это не умаляет его значения. В нем содержится богатейший материал из различных областей знания - философии, педагогики, истории, науковедения, раскрывающий фундаментальные проблемы определения роли и места образования в современном мире, развития идей педагогической антропологии, философско-методологического обеспечения образования, педагогической генеалогии и др. При этом материал дается главным образом не в форме готовых выводов, хотя и они имеют место, но как поток размышлений и рассуждений, как диалог автора с излагаемыми позициями, читателем, с самим собой. Ведущей доминантой работы является бесперебойно пульсирующая мысль. В известной мере можно даже говорить о наличии в содержании курса полифонического элемента

"множественности самостоятельных и неслиянных голосов и сознаний" (М.Бахтин).Так, в нем происходит "встреча" педагогических культур Древнего Востока и современного экзистенциализма, классно-урочной технологии Коменского и идей свободного воспитания" Руссо и Толстого. Но за всем этим не теряется стержневая авторская мысль: развитие педагогики и образования



определяется не "борьбой", не "конкуренцией", а сотрудничеством", "взаимопомощью" всех педагогических "миров" (культур, учений, концепций и т.д.).

В работе доминирует живой оригинальный авторский язык изложения, который вовлекает читателя в интереснейшую дискуссию о сущности, истории и перспективах развития образования, являющегося самой большой и самой значимой сферой человеческой жизнедеятельности. Этим определяется широкий состав потенциальных читателей, "потребителей" данного интеллектуального продукта".

В пособии прежде всего нуждаются преподаватели философии и истории образования, а также студенты, изучающие его. Темы и другими его данные могут быть использованы в качестве подготовительного и дополнительного материала к лекционным и семинарским занятиям. Для студентов настоящее пособие, кроме того, является практически единственным источником для подготовки к зачету (экзамену) по курсу. Содержание многих тем может быть использовано ими при изучении других педагогических дисциплин. Это касается, в частности, обширных данных по понятийному аппарату и генеалогии педагогики, факторов развития человека. Много полезного для себя почерпнут из книги слушатели системы повышения педагогической квалификации и переподготовки. Синтезируя в своем мышлении уже имеющиеся глубокие познания в области педагогики с философско-педагогическим знанием, они приобретут опыт качественно нового видения образовательных явлений. Прочитав и изучив ее содержание, аспиранты и соискатели существенно пополнят свой теоретико-методологический багаж, что благотворно скажется в работе над кандидатскими и докторскими диссертациями. Для руководящих работников образования и учителей интерес представляют прежде всего темы, рассматривающие проблемы глобального кризиса образования и пути выхода из него, определения роли и места образования в современном мире. Много полезного найдут в работе преподаватели педагогических вузов, независимо от своей

дисциплинарной направленности, ибо они имеют дело с будущим педагогом; работники вузов непедagogического профиля, ибо они все занимаются *образованием* человека. Книга может быть полезной руководителям, политическим и административным работникам, каждому человеку, которому небезразличны судьбы образования. Можно не соглашаться с некоторыми доводами автора, можно дискутировать по вопросам структурирования материала, но то, что перед читателем лежит умная, неординарная книга, мы в этом убеждены.

Академик, профессор, доктор философских наук

А.П.Ветошкин

## **Тема 1. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КУРСА "ФИЛОСОФИЯ И ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ"**

1. Особенности курса.
2. Предмет курса.
3. Цель и задачи курса.

### **1. Особенности курса**

1.1. Конгломеративно-интегративный характер курса. Конгломеративность его состоит в том, что он включает в себя две достаточно независимые друг от друга дисциплины - философию образования и историю образования, каждая из которых имеет свой предмет, задачи и методы исследования. Однако в силу объединения указанных дисциплин в одном курсе мы должны находить общие закономерности их функционирования, общие точки соприкосновения. Тем самым мы должны стремиться к их интеграции.

1.2. Курс "Философия и история образования" не имеет научного аналога, что затрудняет процесс структурирования данного курса, определения его состава, предмета. Прежде всего это связано с низкой степенью разработанности первой части курса - философии образования. Имеются различные трактовки предмета, задач и перспектив развития философии образования; неоднозначна оценка мирового образовательного сообщества уровня эффективности курса.

Действительно, ученые задают вопросы, например: почему развитие в США философии образования не позволило этой стране избежать послеспутникового шока, корни которого сами американцы усмотрели в недостатках своего школьного образования? С другой стороны, почему ряд стран, развивающихся в рамках другой педагогической традиции (Франция, ФРГ и др.), обходились и продолжают обходиться без философии образования?

1.3. Сложность и противоречивость категориального аппарата курса. В литературе выделяется ряд понятий, которые в той

или иной мере служат в качестве "заместителей" понятия "философия образования": "философия воспитания", "философские основы воспитания", "педагогическая философия", "философия педагогики" и др.

Свои эквиваленты имеет "история образования": "история педагогики", "история воспитания", "история педагогических учений" и др.

Такая понятийная "разногласица" не в последнюю очередь объясняется существованием различных традиций в обозначении ключевого педагогического понятия. Так, в США, как правило, употребляется термин "образование", во многих европейских странах, в том числе России, - "педагогика". В связи с чем возникает ряд проблем, в частности, проблема соотношения философии образования и общей педагогики, решающих вопросы во многом близкие тем, которые рассматриваются в философии образования. Слишком широкое толкование философии образования вызывает у ученых негативную реакцию: "Если все это философия образования, то что же остается педагогической науке?" (В.В.Краевский). При этом нельзя не указать на тот факт, что интерес к философии образования возник у нас в начале 1990-х гг., когда, по словам В.П.Борисенкова, происходила тотальная переоценка ценностей, заключавшаяся в соответствии с отечественными обыкновениями в перемене знака "минус" на "плюс", и наоборот. Некоторыми педагогами предлагается использование термина "философия образования" под тем предлогом, что мы должны быть более открытыми для понимания. Но здесь может возникнуть вопрос: почему нельзя требовать большей открытости у другой стороны, тем более, что речь идет об "открытых обществах", каковыми себя считают западные цивилизации [17].

## **2. Предмет курса "Философия и история образования"**

Конгломеративно-интегративная природа курса обуславливает вначале раздельное рассмотрение его основных частей - фи-

лософии образования и истории образования. Одним из первых В.В.Розанов попытался дать определение понятия "философия воспитания и образования", под которым он подразумевал "обсуждение самого образования, самого воспитания в ряду остальных культурных факторов и также в отношении к вечным чертам человеческой природы и постоянным задачам истории" [95, с. 601]. Большой вклад в развитие философии образования (воспитания) внесли Дж. Дьюи и С.И.Гессен, соответственно выпустившие книги "Введение в философию воспитания" (1921) и "Основы педагогики. Введение в прикладную философию" (1923). В 1989 г. решением ЮНЕСКО проблема "Философия образования перспективе XXI века" названа приоритетной. В нашей стране в 1992 г. изданы коллективная монография "Философия образования для XXI века", книга В.Д.Шадрикова "Философия образования и образовательная политика" (1993). В марте 1995 г. в РАО состоялся "круглый стол" "Философия образования", материалы которого опубликованы в журнале "Педагогика". В эти же годы курс "Философия образования" начинает внедряться в учебный процесс педвузов.

Имеется достаточно большое количество определений понятия "Философия образования". Так, профессиональными философами оно характеризуется как система "представлений о мире и месте человека в нем, из которой далее можно выделить цели образования, его содержательную структуру, основные организационные принципы, взаимоотношения учителя и ученика и т.д." [98, с. 11-12].

Большой материал, касающийся определения предмета философии образования, содержится в выступлениях участников названного "круглого стола" [17]. Ими, в частности, была сделана попытка классификации подходов к определению дисциплинарного статуса философии образования: 1) философия образования - раздел философии наподобие философии права, философии техники и т.д.; 2) философия образования - общая педагогика с ориентацией на методологическую проблематику; 3) философия обра-

зования - отрасль, которая, синтезируя в себе данные различных наук, подвергает их философскому осмыслению и создает на этой основе новые научные знания, относящиеся к сфере образования; 4) философия образования - условный термин, обозначающий некую совокупность индивидуальных представлений о проблемах образования на уровне обыденного сознания.

В.В.Краевский и Г.Г.Гранатов дают определение непосредственно предмета философии образования. Первый таковым объявляет связь наиболее широких представлений о мире, обществе и месте человека в нем с педагогической действительностью и ее отражением в этой специальной науке. Второй главным предметом философии образования считает мышление человека, направленное на развивающее образование и самообразование. Л.А.Беляева дает характеристику философии воспитания, под которой она подразумевает область философского знания, избирающую предметом своей рефлексии воспитание и стремящуюся при этом выявить наиболее существенные и универсальные его характеристики, вскрывая его историческую устойчивость и изменчивость. К.А. Шварцман одну из моделей философии воспитания характеризует как область знания, использующую в воспитательной практике идеи различных философских или философско-психологических систем, а также некоторых социологических школ. Главной задачей философии воспитания "второй модели" объявляется разъяснение основных понятий, употребляемых в воспитательной практике и связанных с исходными принципами различных школ воспитания [13, с. 128].

Таким образом, есть основания утверждать о наличии самых различных подходов к определению предмета философии образования (воспитания). В частности, можно говорить о его философской и педагогической трактовках. Однако в любом случае речь должна идти о синтезе философских и педагогических составляющих, об их взаимной редукции в составе вновь образуемого интегрального целого - философии образования (воспитания). Из этого следует: философия образования (воспитания) не являет-

ся в полном смысле слова ни педагогической, ни философской дисциплиной. Это - пограничная научная область знания. Однако в силу того, что она решает прежде всего образовательно-воспитательные задачи (это признается и философами, и педагогами), то правомерно функционально относить учебный курс "Философия образования" к компетенции педагогических кафедр.

Анализ приведенных характеристик философии образования дает возможность определить ее как *интегративную совокупность знаний философско-педагогической природы, имеющую в качестве своего предмета наиболее общие (предельные) закономерности развития образования, педагогики и человека как "предмета воспитания" (К.Д.Ушинский); а также интеллектуально-духовные основания такого развития.* Соответственно философия образования - первая часть нашего курса "Философия и история образования" включает в себя темы, раскрывающие роль, место, основные тенденции развития образования в современном мире; вопросы педагогического науковедения, педагогической антропологии и дидактики; проблемы методологического, интеллектуально-духовного обеспечения образования и педагогики.

Что касается предмета истории образования, то здесь дело обстоит проще. Мы в данном случае будем просто идентифицировать ее с историей педагогики - достаточно полно разработанным учебным курсом. Тогда структуру предмета истории образования формируют: а) сам образовательно-воспитательный процесс; б) учебно-воспитательные учреждения; в) педагогика как система научного знания. Указанные элементы берутся в их становлении и развитии.

Теперь попытаемся дать характеристику нашему курсу "Философия и история образования" в целом. Философия и история образования это *учебный курс конгломеративно-интегративной природы, объединяющий в себе две достаточно самостоятельные дисциплины - философию образования и историю образования и имеющий своим предметом наиболее об-*

*щие закономерности развития и становления образования как сферы человеческой деятельности и познания.*

### **Связи философии и истории образования с другими дисциплинами**

Стержневую линию внутренних и внешних связей курса образуют отношения между философией, педагогикой и историей, где в качестве центрального члена выступает педагогика как системообразующая дисциплина. Помимо этого, курс философии и истории образования взаимодействует с психофизиологическими, социогуманитарными и социоэкономическими дисциплинами.

### **3. Цель и задачи курса**

Цель: формирование философско-педагогической и историко-педагогической культуры у студентов профессионально-педагогического университета.

Задачи:

1. Усвоение студентами системы философско-педагогических и историко-педагогических знаний.
2. Развитие философско-педагогического и историко-педагогического мышления.
3. Овладение способами применения философско-педагогических и историко-педагогических знаний.



## **Тема 2. ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ**

1. Роль и место образования в современном мире.
2. Понятие о глобальном кризисе образования.
3. Дезинтеграционные процессы в образовании как составная часть его глобального кризиса.

### **1. Роль и место образования в современном мире**

Имеется множество толкований образования. Однако в случаях их обобщения и систематизации они могут быть сведены к образованию:

а) как совокупности образовательных программ, государственных стандартов, сети реализующих их образовательных учреждений, органов управления, т.е. образованию как специфическому общественно-государственному институту, призванному обучать и воспитывать граждан;

б) как процессу становления ("образования") человека;

в) как результату этого процесса.

Следовательно, образование одновременно является средством, процессом и результатом развития человека. Образование - важнейший вид деятельности по "производству личности" (А.Г.Асмолов), а значит, по производству (и воспроизводству) тех или иных интеллектуально-духовных, социально-экономических и общественных отношений, носителем которых выступает эта личность. Если представить мир в виде креста, то человека можно расположить на месте пересечения его несущих. Тем самым подразумеваем: человек находится в точке пересечения вертикальной и горизонтальной линий развития мира. Но не только явления мира отражаются в человеке, но и человек находит свое выражение во внешнем мире. "Методологическая сердцевина вопроса в том и состоит, - замечает В.П.Зинченко во вступительной статье к избранным психологическим произведениям А.Н.Леонтьева, - что субъект не живет в мире вещей и

событий самих по себе, как предполагает абстракция изолированного робинзонадного существования человека". Онтология "человеческого бытия в мире исходит из того факта, что мы нигде, кроме наших абстракций, не находим человека до и вне мира, вне реальной и действенной связи его с объективной действительностью" [39, с. 12].

Педагоги, хорошо понимая это, выработали принципы культуросообразности и народности, согласно которым в образовании человека необходимо учитывать конкретные условия места и времени его существования. И независимо от того, какой модели воспитания придерживается педагог - социоцентристской или антропоцентристской, - он все равно должен считаться с данным требованием. Поэтому "педоцентрист" Дж.Дьюи не в меньшей степени ратует за развитие человека, адаптированного к определенным условиям жизнедеятельности конкретного общества, чем "социоцентрист" А.С.Макаренко. Педагоги берут в расчет и другую сторону отношений мира и человека - адаптированность первого к условиям существования последнего. Поэтому "социоцентрист" А.С.Макаренко в такой же мере беспокоится о сохранении "индивидуальной прелести, своеобразия, особой красоты личности", как и "педоцентрист" Дж.Дьюи. Таким образом, важнейшая функция образования - обеспечение равновесия между человеческим бытием и миром. Но выполнение этой функции не может быть осуществимо без того, чтобы образование не фокусировало в себе весь набор общественно значимых функций - социальных, политических, идеологических, экономических и т.д. Поэтому, например, одно из самых главных звеньев образования - школа - выступает в качестве модели "взрослого" общества. Вспомним в этой связи школьные парламенты, школьные мэрии и т.п. в странах Запада, а также практиковавшиеся у нас различные формы ученического самоуправления. Наряду с этим школа способствует формированию личностно-ментального ядра человека.

Сказанное позволяет согласиться с той обобщенной картиной образования, которую дает В.Г.Осипов: система образования - это социальный институт, реализующий специфическим образом процесс социализации подрастающих поколений, т.е. приобщение к жизни посредством обучения и воспитания, это социальный институт, передающий господствующую идеологию, отражающий в своей структуре и функционировании общественные отношения, служащий одним из важнейших средств обеспечения преемственности поколений, "социальной непрерывности", формирования социальных типов личности [79, с. 7]. Указанные функции еще в большей степени актуальны в современную эпоху, когда одной из наиболее характерных черт мирового развития становится превращение образования "в самую большую на земном шаре сферу человеческой деятельности" (В.Н.Турченко).

В настоящее время образование превратилось в одно из самых эффективных средств обеспечения адекватной системы национальной безопасности государств. Не случайно, например, в США понятия "образование" и "национальная безопасность" часто и тесно сопрягаются. Образование - это святая святых государства. "Если бы качество образования диктовалось другой нацией, - говорилось в докладе "Национальный риск", подготовленном комиссией Карнеги для американского Конгресса, - это рассматривалось бы как военное действие" [8, с. 7]. К сожалению, подобного рода выводы для нас мало что значат, вернее, ничего не значат. Мы продолжаем "свой" путь бездумного заимствования всего и вся в сфере образования, как, впрочем, и в других областях. Мы не обременяем себя размышлениями о возможных последствиях такого заимствования. И уж вовсе не берем в расчет то обстоятельство, что "образование - один из наиболее мощных видов оружия, изобретенных человечеством, чтобы победить своих врагов и увековечить свой образ жизни" [129, с. 21].

## 2. Понятие о глобальном кризисе образования

Глобальный кризис, переживаемый современным человечеством, включает в себя совокупность проблем, которые ни одно государство не может решить самостоятельно: разоружение, ограничение демографического взрыва, защита от загрязнений и рациональное использование ресурсов Мирового океана, предотвращение загрязнений воздушного бассейна, сохранение почвенного покрова, создание сбалансированной энергетики, экономное использование минеральных ресурсов, освоение космоса, создание эффективной глобальной валютно-финансовой системы, развитие транспорта, регулирование деятельности многонациональных корпораций. Приведенный перечень глобальных проблем принадлежит известному американскому ученому С.Чейзу. Свой реестр глобальных проблем предлагает А.Печчеи - основатель Римского клуба. По его мнению, человечество находится на историческом рубеже и стоит перед лицом многих взрывов - демографических, политических, социальных, экологических, психологических, обеспечения безопасности.

Как органическая часть общества образование не может оставаться в стороне от глобальных кризисных явлений. Оно их **отражает, воспроизводит на собственном уровне и служит средством их разрешения.** Последний момент был подмечен А.Печчеи в его знаменитой лекции "Перед лицом беспрецедентных взрывов,"

где необходимой предпосылкой разрешения глобальных проблем он называет управление людьми самими собою. Но для этого нужно прежде всего научиться жить в гармонии с реально существующим миром, выполнять свой долг перед последующими и другими формами жизни, развивать собственные возможности. Однако человек - "автор и хозяин своего будущего" - еще не завершен в своем развитии, его творческий потенциал не использован и ждет своего развития, поэтому "нет пределов обучению" [118, с. 106].

Образование не только отражает и воспроизводит глобальные проблемы, возникающие на уровне общественного целого, но и порождает свои, собственные. Одним из первых заговорил о кризисе образования американский экономист Ф.Кумбс, сформулировавший экономическую версию глобального кризиса образования. Суть ее заключается в том, что увеличение расходов на просвещение соответственно сокращает возможности экономического роста, а его замедление сужает возможности финансирования просвещения. И напротив, сокращение расходов на школы понижает темпы экономического подъема, еще больше ухудшает экономическое положение системы образования. Получается своеобразный замкнутый круг, из которого, по мнению Кумбса, нет выхода ни одному обществу.

Кризис образования не ограничивается экономическими составляющими. Например, в докладе специальной комиссии американского Конгресса "Нация в опасности" к глобальным кризисным проблемам образования отнесены: отсутствие в учебных планах четкого понимания цели обучения, необоснованный перевес дисциплин по выбору в ущерб обязательным дисциплинам в эпоху НТР - математике, естественным наукам, иностранным языкам, снижение требований к абитуриентам и т.д. Современные исследователи раскрывают и другие, более глубинные, стороны кризиса образования: бездуховность и кризис ценностей, недостаток или чрезмерность профессионализма, недостаточная или избыточная специализация, неспособность выпускников адаптироваться к жизни после специфических условий школы, ограничение возможностей человеческого взаимопонимания и традиционных форм межличностных отношений, кризис социализации, результатами чего являются маргиналы и девиантное поведение, разрыв между образованием и культурой (учат знаниям, но не ценностям), отставание образования от науки, падение интереса к наукам - "одичание огромного большинства, прикрытое ... благопристойными ризами изобильного существования в рамках общества потребления" [80, с. 10, 22-23]. Итогами

такого положения объявляются дегуманизация образования, расчеловечивание знаний.

Глобальным кризисам, в том числе в области образования, подвержены все страны мира, хотя бы потому, что кризис является необходимым моментом развития явлений, их перехода из одного состояния в другое. "Кризис - перерыв в функционировании какой-либо системы с позитивным для нее или негативным исходом", - записано в энциклопедическом словаре по политологии [90, с. 148]. Следовательно, важнейшими показателями кризиса выступают не столько его глубина и масштабы, сколько его результирующие параметры.

Долгое время понятие "кризис" мы использовали, как правило, в отрицательном смысле применительно к другим обществам. К сожалению, смысл данного слова у нас остался в основном прежним, изменился лишь объект его применения - им стало наше общество. Парадоксально, но факт: мы, долго и много изучавшие диалектику, не смогли в должной мере оценить эвристико-методологический потенциал кризиса как средства развития современных социальных структур, их движения вперед, а не назад. В полной мере это относится к кризисным явлениям в образовании. Так, одним из направлений современного образовательного кризиса в мире с 1970 г. является рост числа неграмотных: если в 1970 г. их было около 890 млн. человек, то в 1990 г. - 948,4 млн. человек. Причем это повышение коснулось и развитых стран, где в 1990 г. насчитывалось 31,5 млн. человек.

Даже в такой богатой стране, как США, в начале 1980-х гг. Около 1/3 молодежи относилась к разряду полуграмотных [50, с. 56, 137]. Из сложившейся негативной ситуации, на Западе сделали позитивные выводы. Например, в Соединенных Штатах Америки президентами Рейганом, Бушем, Клинтоном были предприняты шаги в сторону дальнейшего развития образовательной системы. Под непосредственным патронажем Буша разработана программа "Америка 2000", предусматривающая, в частности, введение в стране единых экзаменационных стандартов - системы

проверки знаний учащихся по английскому языку, математике, естественнонаучным дисциплинам, истории, географии и т.д. Объявляя о создании Корпорации развития новых американских школ, Буш заявил: "Мы не хотим создавать позолоченные школы, мы просто хотим, чтобы результаты школьного образования приносили золотые плоды" [73]. Позитивный исход глобального образовательного кризиса программирует Япония, планирующая к началу XXI в. введение всеобщего 13-летнего образования; Франция объявила устами Миттерана о вступлении в эру всеобщего бакалавриатского образования. Путь же России, пытающейся в конце XX в. перейти с 10-летней школы на 9-летнюю, - это дорога в никуда.

### **3. Дезинтеграционные процессы в образовании как составная часть его глобального кризиса**

Одно из направлений глобального кризиса на всех его уровнях - "дезинтеграция", "расчленение" (Э.Фромм) человека. Былс время, когда "человеческий род чувствовал единство с природой. Земля, животные, деревья - все еще составляли мир человека" [119, с.10]. Однако в ходе эволюции человек из цельного, синкретического вида превратился в частичное, "фрагментарное" существо. Что способствовало этому превращению? Одна из причин - разделение труда. По меткому замечанию А.Н.Леонтьева, "возникшая на определенном этапе "дезинтеграция" жизни человека привела к противопоставлению внутренней, мыслительной деятельности, деятельности практической и создала отношения разрыва между ними", ибо именно в общности внешней практической деятельности и деятельности внутренней, идеальной, "выражается целостность жизни". В результате разрыва внутренней и внешней деятельности происходит отчуждение человека от собственной деятельности в целом: деятельность человека "перестает быть для него тем, что она есть на самом деле" [63, с. 261,262]. О дезинтеграционной роли разделения труда

пишет С.Н.Булгаков, по мнению которого "современное сознание, разорванное, превращенное в обрывок самого себя в системе разделения труда, не перестает болеть своей разорванностью..." [3, с. 25.].

В ходе эволюции человека произошел целый ряд дезинтеграционных "скачков". В результате конец XX столетия он встречается с увесистой ношей вопросов, связанных с поиском ответов, которые могут подсказать верные пути к восстановлению потерянной в дымке своей целостности. Сегодня дезинтеграция "разъединение, распадение чего-либо... на части" [57, с.100] - принимает все более угрожающие формы и масштабы. Происходит тотальное раздробление человеческого "Я". Несколько переиначивая слова Э.Фромма, можно сказать: современный человек **расщеплен** на ряд редуцированных человекообразований - человека рецептивного, человека эксплуатирующего, человека накопительского, человека рыночного. Частичный человек готов расстаться с интеллектуально-духовным приобретением человечества, чтобы превратиться в изобретательного и расчетливого раба "нечеловеческих, рафинированных, неестественных и надуманных вожелений" (К.Маркс).

Дезинтеграционные процессы охватили все стороны существования человека и его отношений - с самим собой, с другими людьми, с природой, с техникой... Много сегодня говорят о смене культурной матрицы человека. Если раньше человек входил в историю пятясь, то теперь "время временится из будущего" (М.Хайдеггер), Иначе говоря, из адаптационного существа человек превратился вроде бы в адаптирующего субъекта. Поэтому перед образованием возникает задача не усвоения прежних рецептов, а подготовки к овладению методами и содержанием познания и практики, которых никогда раньше не было [80, с. 25]. Но так ли на самом деле? Во-первых, человек в лучшем случае превратился в опосредованного "адаптора". Непосредственным же субъектом становится техника (технология), которая



угрожает экзистенциальному суверенитету человека. По словам Хайдеггера, "силы техники сковывают активность человека, давят на него... они уже давно вышли из-под его контроля и превзошли его возможности принимать решения". Еще определенной выразился Д.Гелбрейт: "Я пришел к выводу... что все мы становимся... слугами техники, которую мы создали для того, чтобы она обслуживала нас" [125, с. 99, 100].

Во-вторых, "человек, "автор и хозяин своего будущего" (А.Печчеи), сегодня охвачен "стадным конформизмом". Независимо от того, диктаторским или демократическим является общество, - в любом случае в нем имеет место "единение стадного приспособленчества". Причем большинство людей "даже не осознают своей потребности в приспособлении. Они живут с иллюзией, что они следуют своим собственным идеям и наклонностям, что они оригинальны, что они приходят к своим убеждениям в результате собственного раздумья". Осуществляется как бы естественный процесс стандартизации и унификации человека: "как современная массовая продукция требует стандартизации изделий, так и социальный процесс требует стандартизации людей". Стандартизированному человеку остается удовлетворять свою "потребность чувствовать некоторую индивидуальность при помощи незначительных отличий: инициалов на сумке или свитере, вывески с названием банковского кассира, клуба ЭЛКС, а не клуба Шрайнерс..." [119, с. 11-13].

В-третьих, прорыв в новую культуру не может быть осуществлен без внутреннего самоизменения человека. Глупо надеяться на то, что "придет некто и откроет новую культуру, как консервную банку" [80, с. 27]. Но способен ли человек поднять ("выпрямить") самого себя? Физически это невозможно. Сможет ли он проделать подобную операцию на экзистенциальном уровне? Способен ли человек как вид и индивид к самоизменению, саморазвитию, самосовершенствованию? В принципе да. Однако при этом нельзя забывать, "что именно в самом человеке скрыты

истоки разрушительства, деструктивности, ненависти и авторитарности" [120, с. 6]. Поэтому бесконечные апелляции к личности, модные сегодня среди психологов и педагогов, внешне красивы и гуманны, но вместе с тем не в полной мере учитывают "подпольные" характеристики человека. И вовсе не случайно "предметом воспитания" у К.Д.Ушинского является не личность, а **человек**. Современная же трактовка цели и предмета воспитания - "человек как биопсихосоциоприроднокосмическое существо" (В.С.Шубинский). Человек - айсберг, личность - лишь незначительная часть его видимой поверхности, т.е. личностный подход в известной мере являет собой пример отражения глобальных процессов дезинтеграции человека на научно-психологическом и практико-педагогическом уровнях.

Как выйти из дезинтеграционной ситуации? Как "синтезировать" человека? Если человек "есть не то, что есть, а то, каким он может стать" (Ж.-П.Сартр), то, видимо, есть основания обратить взоры в сторону образования - главного орудия человекостроительства. И действительно, образование, как мы уже убедились, - предмет пристального внимания государственных деятелей и философов.

Сегодня как бы возрождается известный лозунг просвещения - воспитание может все! Однако в реальности само спасительное средство переживает не самые лучшие дни. Философы указывают на то, что лихорадочные поиски в сфере образования каких-то необычно эффективных средств не дают желаемого результата. Если в нашей стране происходит возрождение классических свобод и либеральной педагогики, то в США - рецидивы фундаментализма с присущей ему жесткой педагогикой гербартианского стиля, идущей вразрез с американскими традициями. Но в Америке "жесткая" педагогика пока не дала результатов, а у нас либерализация привела к деструктивным тенденциям: снизилось качество знаний, падает дисциплина и т.д. Не оправдались надежды на инновационные поиски, которые "представляют собой характерные для деятелей образования суеверия, некую пе-

дагогическую алхимию, обещающую вот-вот все превратить в золото или драгоценные камни" [80, с. 30]. А главное, образование на своем уровне воспроизводит изъяны общества. Анализ литературы и современного педагогического опыта позволяет выявить ряд кризисных тенденций развития образования, имеющих своим результатом формирование "частичного", "фрагментарного" человека непродуктивной ориентации. Рассмотрим их вкратце.

**1. Откровенный сциентизм образования.** Продукт его - тип человека, перегруженного знаниями, но отчужденного от органического слоя культуры. Суть его - в абсолютизации роли знаний в содержании образования, приводящей к редуцированию мозга человека, к дисгармонии связей между когнитивно-гностическими, духовно-нравственными и эмоционально-поведенческими сферами человека, к ослаблению оценочных возможностей человека. Это относится даже к неординарным личностям, обладающим уникальным культурным потенциалом.

Раскаяния выдающихся физиков-атомщиков тому подтверждение. По признанию одного из них, М.Борна, они настолько были увлечены открытием тайн атомного ядра, что осознание социальной ответственности пришло слишком поздно. Примечательно в данной связи также признание Р.Оппенгеймера: "...если перед вами возникает технически интересная проблема, то вы стремитесь к ее решению, не раздумывая о том, что будет с этим потом" [1, с. 19]. Сциентизм, не обогащенный культурой, несет в себе еще более страшные последствия - массовую образованщину, для которой не существует никаких святынь и ценностей. Она готова на все, лишь бы достичь своих узкопрагматических целей. Сегодняшняя наша жизнь - идеальная иллюстрация образованщины: страна, достигшая непревзойденных успехов в области грамотности и образованности, оказалась духовно выхолощенной и опустошенной.

Абсолютизация когнитивно-гностического элемента в образовании не стыкуется и с психологическими требованиями, соглас-

но которым мыслительная деятельность, как и практическая, "также отвечает тем или иным потребностям и побуждениям и соответственно испытывает регулирующее действие эмоций" [65, с. 68]. И наконец, чрезмерное превалирование познавательного компонента в образовании может отрицательно сказаться на профессиональном уровне становления личности. По словам Карнеги, лишь 15% профессиональной деятельности должны составлять специальные знания, остальные 85% - профессионально значимые и общечеловеческие качества и навыки, например, общечеловеческие. Вместе с тем не следует поднимать на щит антициентистский радикализм в педагогике. Пренебрежительное отношение к ЗУНам может также обернуться дисгармонией.

**2. Технократизация образовательного процесса.** Ее результат - машинизация человеческой сущности, усвоение человеком так называемого машинного поведения, т.е. человек редуцируется к машине. Данная тенденция имеет несколько аспектов - технический, технологический и технократический в собственном смысле слова. Но во всех случаях присутствует собственно технократический момент - машинизация человеческой сущности. Например, сверхнасыщение педагогического процесса техническими средствами, проводимое чаще всего без адекватного методологического обеспечения, приводит к формированию рычажно-кнопочного мышления. Обучаемые и воспитуемые начинают мыслить рычагами и кнопками. Технофильство в образовании иногда своим следствием имеет дескулизаторские идеи замены школы и учителя автоматическими обучающими машинами. Но если реализация этих целей идет не так быстро, то "разрыв двух полюсов единого целого - гуманитарной и технократической составляющих мышления" (В.П.Зинченко), как говорится, налицо. Машиноцентризм в педагогике, как, впрочем, и педоцентризм, суть проявления дезинтеграционной образовательной традиции.

**3. Преобладание в содержании образования функционального над сущностным** своим продуктом имеет маргинала, приспособленного к "текущему" моменту. В данном случае наблюда-

ется абсолютизация адаптационной функции образования в ущерб "человекостроительной". Школа превращается в своеобразный трек, на котором в "мышинных гонках" репетируются "крысиные гонки", соответственно в нее привносятся законы жизни взрослых. Приоритетной становится пропаганда культов силы, приобретения и потребления, соперничества и конкурентной борьбы. Менее почетное место в ней занимают культ радости и защищенности детей, культ сотрудничества и сотворчества: "страх, депрессия, жестокость и агрессивность сопровождают жизнь современного ребенка в школе" (В.Брецинка). Если снова обратиться к терминологии Э.Фромма, то можно в данном случае сказать: человека в школе учат *иметь*, а не *быть*. Следует лишь заметить, что маленький человек отнюдь не выбирает обладание, он просто лишен права выбирать - взрослые уже выбрали для него этот путь, ибо решили: *иметь* лучше, чем *быть*. Точно также "добровольно" молодое поколение выбирает "Пепси": людей просто подготавливают к такому выбору путем тотальной психологической проработки.

**4. Отсутствие понимания между взрослыми и детьми, воспитателями и воспитуемыми.** Его результаты - отчуждение поколений, гипертрофирование проблемы "отцов и детей", неприятие молодым поколением традиций старших, а если шире - всего прошлого своей страны. Особенно катастрофически сказываются последствия данной тенденции в нашей стране, где обычаи традиционно не уважаются. Исторически сложилось так, что Россия развивалась, образно выражаясь, скачками. Нередки случаи распада "связи времен", что, собственно, мы сегодня переживаем. В такой ситуации очень важна роль школы и образования в целом как важнейших трансляторов опыта поколений.

Ведь воспитание в самом широком понимании и есть процесс передачи социального опыта поколений от предшествующих поколений новым. В этом смысле консерватизм школы (образования) прогрессивен, ибо он не позволяет обществу окончательно вывалиться из мчащейся по ухабам и буеракам кареты истории. Шко-

ла и образование должны сыграть роль цементирующего остова, связывающего прошлое, настоящее и будущее. Однако дело, скорее всего, обстоит иначе. И вновь, к сожалению, это прежде всего касается нас. Речь уже идет не о простом беспамятстве, а о глумлении над памятью десятков и сотен предшествующих поколений, над всем нашим прошлым, над всем, что нами создавалось, делалось, строилось, разрабатывалось, открывалось. В очередной раз в молодое поколение вдальблывается мысль о построении некоей новой России. Под эту "идею" подводится база: ничего хорошего в России никогда не было. Собственно, что такое Россия?

Ответ: тюрьма народов, ГУЛАГ, тоталитарное государство и т.д. т.п. Воспитывается не рядовой манкурт типа героя книги Ч.Айтматова "И дольше века длится день", а, так сказать, идейный манкурт, готовый дальше проводить линию манкуртизации в своей "взрослой" деятельности. Формированием идейных манкуртов сегодня у нас занимаются средства массовой информации (СМИ), политики, школа.

**5. Превращение системы образования в лабораторию социальной и личностно-психологической селекции.** Его результат - преобладание процессов отчуждения и дисгармонии в человеческих отношениях. Одной из важнейших функций системы образования является ее взаимодействие "с социально-классовой структурой общества" [79, с. 32]. Существуют три подхода к определению природы данного взаимодействия. Сторонники первого подхода (А.Белл, А.Турен и др.) приоритетное место в формировании социально-классовой структуры общества отводят образованию. Следующие подчеркивают приоритетный характер взаимодействия социально-классовой структуры общества и системы образования, которые "одинаково воздействуют друг на друга" (Дж.Тэлботт). Третья точка зрения состоит в том, что система образования лишь пассивно отражает социально-классовую структуру

общества. Все указанные подходы выражают те или иные стороны взаимоотношений образования и социально-классовой структуры общества. Главный вывод, вытекающий из сказанного: система образования в какой мере отражает, в такой же мере и порождает стратификационную модель общества.

Личностно-психологическую селекцию мы связываем в данном контексте прежде всего с наметившейся у нас тенденцией открытия так называемых психолого-педагогических групп. О положительных моментах их функционирования сказано немало. Но есть и другая сторона. Главный их недостаток - они на своем уровне воспроизводят отрицательную социально-психологическую среду. Дело в том, что эти группы отделены от полнокровной человеческой жизнедеятельности. Происходит процесс дезинтеграции маленького "спецчеловека" от общества, школьной жизни. Новобранцу группы психолого-педагогической коррекции (спецшколы, специнтерната и т.п.) гласно или негласно говорят: ты не похож на нормальных людей, поэтому твое место - здесь, где созданы специальные условия для тебя и тебе подобных. Собственно, ему указывают место изгоя общества. Возможно, мы кое-что утрируем. Но в реальной жизни бывает и страшней. Наш собственный опыт работы в качестве директора школы свидетельствует: дети с сопротивлением встречают свой перевод в специальные учебные заведения. Даже самые отъявленные хулиганы считали себя достойными быть нормальными людьми. Школьники эти вряд ли слышали слова "дезинтеграция человека", "расчленение человека", "фрагментарное существо" и т.п., но они интуитивно понимали, что покушаются на их человеческую целостность, пытаются сделать из них ущербных людей, дезинтегрированных спецчеловеков. Ведь боязнь потери свободы и есть, по сути, боязнь человека стать "секвестированной" личностью. Школа вообще любит секвестировать: человека низводят до личности, личность - до школьника, школьника - до ученика, ученика - до потребителя знаний, потребителя знаний -

до потребителя знания по конкретному предмету. Поэтому и получается: не знаешь **мой** предмет, значит, ты - плохой человек.

Уже не одно десятилетие в мире идет настоящая борьба против дезинтеграционного воспитания, под которым в данном случае подразумевается раздельное воспитание "благополучных" и "неблагополучных" детей. Сторонники такого воспитания выступают за гомогенные, однородные школы, классы, очищенные от аномальных элементов, что можно квалифицировать как своеобразный психолого-педагогический расизм. Напротив, сторонники интегрированного воспитания выступают в защиту неоднородных, гетерогенных школ, классов, где производится совместное обучение нормальных и аномальных детей. Вот их доводы: а) ученикам важно научиться жить, доброжелательно и демократично общаться с любыми окружающими их людьми; б) недопустима несправедливость по отношению к ребенку, в чем-то аномальному, но ошибочно помещенному в среду, искусственно занижающую уровень его возможностей, тогда как он мог бы добиться гораздо лучших результатов под стимулирующим воздействием более способных одноклассников; в) опасен снобизм, развитие которого у преуспевающих учащихся поощряется подчеркиванием их исключительности, и особенно из-за отсутствия условий для проявления гуманности, сочувствия, сострадания [12, с. 118]. Нужно добавить и морально-психологический ущерб, который наносится детям в ходе "копания" в их "социо-, биогенетическом белье", против чего резко выступал А.С.Макаренко, важнейшее педагогическое кредо которого: не ориентироваться на тяжелое генетическое или социальное прошлое ребенка, а организовать его жизнедеятельность таким образом, чтобы его прошлое не входило бы в будущее. Поэтому А.С.Макаренко не интересовался "Делами" своих воспитанников. Он говорил: "Меня не интересует, что ты делал до этого, забудь и ты об этом, у тебя начинается новая жизнь в нормальном человеческом коллективе". Тем самым А.Макаренко по-своему реализовал в своей системе воспитания один из ведущих экзистенциалистских принципов, который



нам уже известен: человек есть не то, что есть, а то, каким он может стать. В то же время современная функциональная психология, на выводы которой в основном опираются педагоги при организации групп психолого-педагогической коррекции, напротив, рассматривает человека в статике как совокупность неких неизменных в принципе функций и свойств, которые могут быть лишь скорректированы, смягчены, направлены. На атом, собственно, и строятся тесты. То есть если в первом случае воспитание направлено в будущее человека, то во втором - в его прошлое.

**6. Крайний антропоцентризм - "гуманизм без берегов"**, продуктом которого становится личность, не признающая ответственности ни перед прошлым, ни перед будущим, ни перед собой, ни перед другими людьми: личность, невероятно настойчивая "как в созидании, так и в разрушении" (В.Брецинка). В условиях ноосферного мышления принцип "человек - мера всех вещей" явно устарел. Современный человек должен смотреть на мир, свои деяния не только с собственных позиций, но и с позиций всех других элементов мира. Он должен уметь приспосабливать не только последние к своим запросам, но и самого себя - к их запросам, хотя бы потому, что неразумный эгоизм человека сегодня - это наиболее эффективное средство его самоуничтожения. Так, теша свое самолюбие и преследуя свои корыстные цели, человек одерживает над природой одну победу за другой.

Но эти победы пирровы: уничтожая природу, человек не может не уничтожать самого себя как ее составную часть. Школа продолжает воспитывать деятеля, субъекта, не слишком обремененного размышлениями по поводу последствий своей деятельности для других - людей, воды, леса, травы, воздуха и т.д. И далековато ему до исполнения главной моральной заповеди: поступай по отношению к другим так, как хотел бы, чтобы поступали по отношению к тебе. И все же эта заповедь, пусть в обратном порядке, срабатывает. Примеры отношения человека к природе показывают, что ему воздается по его делам. Педагоги в большин-

стве своем как будто не замечают, что герой нашего времени - чеховский Лопухин, ставший сегодня высшей целью образовательного процесса с его способностями достигать успеха, ведет в наше время к гибели не одного вишневого сада и даже не умирающего класса (сословия, поколения), а самого человека как вида. В связи с этим нельзя не согласиться с мнением, что целью должно стать воспитание у подрастающего поколения такого интегрального качества, как жизнеспособность, включающую в себя многоплановые навыки приспособления к современной жизни - доверия, смысла жизни, воспитания воли, жизнерадостности, готовности к самосохранению путем самодисциплины и мобилизации личностных сил [135, с. 123].

**7. Абсолютизация различных форм дифференциации образования** способствует одичанию огромного большинства, прикрытому в развитых странах изобильным существованием в рамках общества потребления. Мировой, а теперь и отечественный образовательный опыт свидетельствует: дифференциация в образовании имеет приоритетную ценность. Существуют различные формы дифференциации. Например, в США внутри единой общеобразовательной школы, как правило, функционируют три потока - академический, общеобразовательный и профессиональный. В нашей стране внутри единой школы также проводилась дифференциация, хотя и в более смягченном варианте: она осуществлялась путем своеобразного ранжирования классов - "а", "б", "в" и т.д. В ряде стран дифференциация реализуется наличием различных типов школ (Германия, Англия и др.). Дифференциацию отменить невозможно. Но необходимо видеть и знать ее последствия, которые не всегда могут быть положительными. Как когда-то в маоистском Китае навешивали на людей разные шапки (шапку правого и т.д.), так и на учащегося сегодня надевают соответствующую образовательную "шапку" с той лишь разницей, что в первом случае обосновывали надевание той или иной шапки политическими мотивами, а во втором - педагогическими. Результаты же в обоих случаях могут быть весьма нежелательны-

ми для человека. Хорошо, если "шапка по Сеньке", а если нет? По педагогическим критериям Ньютон, Пастер, Эйнштейн и еще очень многие талантливые люди должны носить "шапку" неспособных - настолько у них были шаткие познания школьных курсов, причем даже тех, в которых впоследствии они сделали выдающиеся открытия. Попади Ньютон в американскую школу XX в., он скорее всего был бы зачислен в третий поток, где бы не узнал, что такое физика. Конечно, гений есть гений. Может быть, Ньютон как-нибудь выпутался бы из неприятной ситуации. Один из выдающихся людей даже был рад тому, что не получил систематического образования. Но есть и другая сторона проблемы: не все люди - гении, но все они люди. А человек "широк", но необходимо как минимум человеку дать общечеловеческое образование в смысле наделения его таким образовательным потенциалом, который бы обеспечивал ему человеческое существование.

**8. Фетишизация роли междисциплинарного синтеза в содержании образования.** Разрабатывая проблемы структурирования содержания образования, педагоги по смелости объединительных идей превзошли, пожалуй, и философов, и науковедов вместе взятых. В педагогических работах можно встретиться в подходами, признающими правомерной интеграцию физики и литературы, технологии и математики и т.п. Педагоги выявляют элементы структуры техникзнания, технического естествознания, хотя и сегодня мало найдется философов и науковедов, которые бы осмелились на такие смелые шаги. Объединительный экспансионизм настораживает специалистов в области науковедения (Л.С.Сычева). Педагоги зачастую забывают, что всякая интеграция внутренне несет в себе дезинтеграцию. Например, объединение в едином курсе "Естествознание" вполне суверенных самостоятельных дисциплин - физики, химии, биологии и др. - может повлечь за собой по меньшей мере два деструктивных следствия: а) ассимиляцию кооперируемых знаний, связанную с утратой последними своих специфических свойств и характеристик; б)

редукцию мышления обучающейся личности, ведущую к формированию "дистиллированного" представления о мире, состоящем в действительности из конкретных физических, химических, биологических и других явлений.

Продуктом такого интегративного обучения может стать не кто иной, как все тот же "дезинтегрированный", "частичный" человек.

Внешне пристойно обставленная интеграция имеет весьма непрезентабельный результат, точно такой же, какой имеют остальные дезинтеграционные линии развития образования, рассмотренные в данном параграфе.

### **Тема 3. ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ОСНОВЫ РАЗРЕШЕНИЯ ГЛОБАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ ОБРАЗОВАНИЯ**

1. Общая характеристика интеграции как ведущей тенденции развития социальных и образовательных систем.

2. Интегративные подходы к разрешению глобальных проблем образования.

3. Диалог педагогических культур как средство глобализации образования.

#### **1. Общая характеристика интеграции как ведущей тенденции развития социальных и образовательных систем**

1.1. Интеграция как общенаучная и педагогическая категория:

а) генезис и традиции толкования; б) существенные признаки; в) категориальное поле интеграции и проблема ее идентификации в педагогике.

**Генезис категории интеграции.** Понятие интеграции восходит к двум латинским словам: *ihtequer* - целый, *integratio* - восстановление, восполнение, объединение. Как научный термин интеграция своим появлением скорее всего обязана математике. Уже в

математических трактатах XVIII в. она наряду с дифференциацией означала строго определенную операцию. "Второе дыхание" интеграция как научный термин получает в трудах Г.Спенсера, применившего его в описаниях процессов образования живых систем. Причем интеграция наряду с дифференциацией признавалась им в качестве важнейшей формы развития этих систем. Собственно, именно с работ Г.Спенсера и берет начало интеграция как общенаучное понятие.

**Традиции толкования интеграции.** Можно обозначить три основные традиции - религиозно-эзотерическую, редукционистскую и диалектическую. Религиозно-эзотерическая традиция своими корнями уходит в эпоху древнего синтеза - синкретизма. Те или иные ее модификации обнаруживаются в идее пансофического знания Я.А.Коменского, в учении о "цельности знаний, живой связи всех наук" (Новалис, Шеллинг, Шлегель), в русской теософии (В.С.Соловьев, С.Н.Булгаков и др.), в построениях антропософско-теософского характера (Е.П.Блаватская, Р.Штейнер). Согласно данной традиции интеграция мыслится как всепроникающий ("все во всем") процесс движения составляющих мира к совершенству путем приобретения ими характеристик гармонической цельности, существующей до своих частей и не сводимой к ним. Рассматриваемая традиция имеет педагогические интерпретации: школа Пифагора - "первого учителя народа Греции" (Гегель), Вальдорфская школа. Отличную иллюстрацию наличия педагогического эквивалента религиозно-эзотерической традиции интеграции можно найти в книге П.Д.Успенского "Новая модель Вселенной": "Я читаю главу о рычагах. И сразу же множество вещей, которые казались мне независимыми и непохожими друг на друга, становятся взаимно связанными, образуя единое целое. Тут и палка, подсунутая под камень, и перочинный нож, и лопатка, и качели - все эти разные вещи представляют собой одно и то же: все они "рычаги". В этой идее есть что-то пугающее и вместе с тем заманчивое.

Почему же я до сих пор ничего об этом не знал? Почему же до сих пор никто не рассказал? Почему меня заставляют учить тысячу бесполезных вещей, а об этом не сказали ни слова? Все, что я открываю, так чудесно и необычно! Мой восторг растет, и меня охватывает благоговейный ужас при мысли о единстве всего" [111, с. 12].

Объединяет идея целого, а не взаимодействие частей. До осознания этой идеи гимназист Успенский не видел во взаимодействующих предметах целостного начала: "за деревьями не видел леса". Простейший технический объект рычаги, освещенный эзотерической идеей целостного знания, становится символическим выражением **единства всего**. Происходит посвящение гимназиста Успенского в одну из самых глубинных тайн мира - тайну его целостности, цельности. Но этому в школе не учат. Учащиеся могут быть хорошо осведомлены об отдельных предметах, вещах, явлениях, о некоторых сторонах их взаимодействия, но не учат целостному мировосприятию. Формируемые таким образом "лоскутное сознание" и "лоскутная деятельность" не способны к выходу в "открытый космос", каковым в данном случае является мир Целого. "Подобно и бульдозерист, срезая травяной слой и валя лес, **знает** свое дело, но не ведает, что **творит**: вторгаясь в гармонию природы, разрушает экологическое равновесие..." [24, с. 14]. Точно также в школе срезается верхний слой знания, но не охватываются его глубинные, эзотерико-герменевтические пласты. Школа боится Целого, как и изучаемые в ее стенах науки, которые "пуще всего боятся взглянуть в Целое и связь всего..."[24, с. 121]. В результате мы имеем массового выпускника в виде **знающего, но не понимающего** человека. Человек понимающий - это человек, который посвящен в тайны Целого.

Если в религиозно-эзотерической традиции толкования интеграции общим знаменателем ("интегратором") выступает Целое, то в редукционистской традиции, зачинателем которой являлся Г.Спенсер, целое сводится к своим частям. Так, Г. Спенсер предпринял попытку редуцирования законов педагогики

к законам биологии: он дает родителям совет следовать правилам биологических законов. На что русский педагог А.А.Красновский справедливо заметил: "Законы, о которых говорит Г.Спенсер, ничего не предписывают, из законов можно вывести правила, но для этого требуется особая наука, которая взяла бы на себя задачу выведения этих правил. Такой наукой в данном случае выступает педагогика, которая не может быть построена на биологических законах" [56, с. 10]. Влияние редукционистской традиции интеграции довольно отчетливо сказывается на положениях бихевиористской, прагматической и технократической педагогик: в двух первых образовательных концепциях педагогическая реальность редуцируется к биологическим основам, в последнем - к ее управленческо-кибернетическим параметрам. Редукционистский элемент присутствует в программированном обучении, модульном обучении.

Диалектическая интерпретация интеграции состоит в признании общих закономерностей у качественно различных составляющих. С одной стороны, здесь не рассматривается целое как некая трансцендентальная данность, что имеет место в эзотерико-религиозной традиции, с другой - не происходит преобразования сложного в простое. Диалектическая традиция интеграции в основном разрабатывалась в марксистской философии, в частности в теории единой науки К.Маркса. Те или иные стороны диалектического толкования интеграции нашли отражение в идее всесторонне и гармонично развитой личности (Аристотель, Песталоцци и др.), в советской педагогике в целом, а также в концепциях диалектического единства обучения и воспитания, личности и коллектива, деятельности и познания и др.

**Существенные признаки интеграции.** Строго говоря, существенные признаки - это признаки, которые необходимо принадлежат предмету, выражают внутреннюю природу предмета, его сущность. Но это отнюдь не свидетельствует о том, что данные существенные признаки данного понятия не могут принадлежать другому понятию. Важно другое: без существенных признаков

данный предмет просто не может существовать. Итак, какие же существенные признаки можно выделить у интеграции? Чтобы проделать эту операцию, необходимо быть знакомым с ее определениями в различных сферах деятельности и науки или же иметь перед собой определение, в котором сконцентрированы, насколько это возможно, наиболее общие ее характеристики. Такое определение интеграции имеется в "Философском энциклопедическом словаре" (1983), где утверждается, что интеграция - сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов; процессы интеграции могут иметь место как в рамках уже сложившейся системы - в этом случае они ведут к повышению уровня ее целостности и организованности, так и при возникновении новой системы из ранее не связанных элементов. Отдельные части интегрированного целого могут обладать различной степенью автономии. В ходе процессов интеграции в системе увеличиваются объем и интенсивность взаимосвязи между элементами, в частности, надстраиваются новые уровни. Иногда под интеграцией понимается интегрированность, т.е. некоторый результат процесса интеграции, состояние упорядоченного функционирования частей целого [117, с. 211].

Основываясь на приведенном определении, а также на других (нами проанализировано не менее трех десятков определений интеграции, касающихся практически всех сфер человеческой деятельности - экономики, социологии, образования и т.д.), назовем следующие существенные признаки интеграции.

**1. Интеграция есть сторона процесса развития.** Во многом был прав Г.Спенсер, считавший интеграцию абсолютным фактором развития биологических и социальных систем. В основе биологического становления человека лежит синтез белка, в основе умственного становления - резкое повышение синтетической деятельности мозга, дающего возможность человеку творить по законам любого вида, в основе социального становления - великий синтез биогенетических и эпигенетических составляющих. Ин-



теграция признается психологами наряду с дифференциацией как важнейший фактор становления индивида, конкретной личности (Г.Вернер, А.Левин, Д.Креч и др). Причем указывается на связь интеграции (дифференциации), развития и обучения (воспитания). "Обучение, - отмечает Г.С.Костюк в данной связи, - целенаправленно влияет на эти процессы, ставя перед обучающимися задание расчленять различные компоненты и объединять их в новое целое" [55, с. 120]. Далее он пишет о "разделении труда" между интеграцией и дифференциацией. Если последняя приводит к "умножению психических процессов и свойств", то интеграция - к упорядочению, субординации и иерархизации ее результатов. Путем интеграции возникают новые психические образования, новые структуры деятельности [55, с. 120]. Имеются указания на механизмы такой интеграции: "новые структуры возникают из старых путем их реорганизации. Они вырабатываются постепенно из более элементарных структур в условиях деятельности ребенка, его общения со взрослыми, усвоения им социального опыта" [55, с. 120-121]. Последние данные психолого-педагогических исследований также показывают, "что новые знания формируются не аддитивным путем (т.е. не простым наложением новых знаний на уже имеющиеся), а через перестройку, переструктурирование прежних знаний, отказ от неадекватных представлений, постановку новых вопросов, выдвижение гипотез" [48, с. 32].

Логично будет сделать вывод о наличии аддитивных педагогических систем и интегративных педагогических систем. Типичная аддитивная педагогическая система - программированное обучение, где происходит "пошаговое" познание учебного материала путем "складывания" порций знаний в процессе их усвоения. Классический пример интегративной педагогической системы - маевтический сократовский метод, в ходе реализации которого происходил процесс инсайтно-интуитивного постижения мира посредством "перестройки, переструктурирования" имеющихся у учеников (и у учителя!) знаний. Интеграция служит

средством развития педагогической теории, совершенствования образовательной практики. Например, современное движение к синтезу дидактических систем одновременно положительно сказывается как на развитии педагогической науки, так и на развитии образовательной практики. Широкое внедрение интегративных курсов, интегративных форм обучения и воспитания также призвано отвечать потребностям развития педагогики и прежде всего практики.

2. В ходе интеграции происходит трансформация ее компонентов и появляются на этой основе качественно новые образования (интегративные новообразования). К приведенным выше примерам добавим проанализированный нами факт взаимотрансформации (взаимоуподобления) педагогического и технического знания в процессе их интеграции в профессиональной педагогике и появление вследствие этого качественно нового типа знания - профессионально-педагогического.

3. Принципиальная несводимость интегративного новообразования (интегрального качества) к своим частям. Весьма образно и немного таинственно выражена сущность интегрального качества основателем теории систем на Западе Л.Берталанфи: "Знания все о том, что такое один, и знания, что один и один составляют два, мы еще не знаем о том, что такое два, ибо тут добавляется еще какое-то "И", и надо знать, что этот элемент "И" вносит с собою" [132, с. 104]. Данную характеристику интеграции особенно важно учитывать при осуществлении интеграции в образовательной сфере. Ибо именно педагогу необходимо иметь ясное представление о последствиях своей деятельности, в том числе и интегративной. Педагоги должны прекрасно представлять, "что этот элемент "И" вносит с собою", прежде чем пускаться в интегративные авантюры типа соединения физики и лирики, т.е. физики и литературы, русского языка и токарного дела и т.п. Интегративная экзотика заманчива и иногда она весьма полезна. Но здесь требуются четкая выверенность планов действий, а главное - учет последствий.

4. Иерархичность интеграции. Этот признак также должен очень строго учитываться педагогами. В особенности это относится к интеграции, осуществляемой в содержании образования. Мы должны помнить: высшим "иерархом" и конечным "продуктом" интеграции является человек. Содержание образования включает в себя несколько уровней: теоретический, учебного предмета, учебного материала, педагогической действительности и личностный уровень (И.Я.Лернер, В.В.Краевский). Независимо от того, на каком уровне содержания образования будет осуществляться интеграция, в любом случае она непосредственно касается человека. И в этом смысле человек, взятый во всем богатстве его внутренних и внешних связей и отношений, должен стать не только конечным продуктом, но и исходным пунктом интеграции в педагогике. В противном случае нельзя быть застрахованным от квазиинтеграции, "лжеинтеграции" (В.С.Леднев). Но еще раз повторяем: речь идет о человеке, взятом во всем богатстве его внутренних и внешних связей, а не о некоем эпифеномене, живущем вне времени и пространства.

5. Упорядоченность и организованность как бы дополняют только что рассмотренный признак. Интеграция как иерархическая целостность является антиподом неупорядоченной, эклектической смеси. Упорядоченность и организованность наряду с этим обуславливают определенную степень свободы, автономии у интегрируемых компонентов. Это обусловлено тем, что всякая интеграция изначальным необходимым условием имеет наличие таких стартовых составляющих, которые обладали бы определенным уровнем качественной непохожести друг на друга, т.е. соблюдался бы принцип необходимого разнообразия кооперируемых явлений (вещей, процессов, предметов, социальных субъектов и систем и т.д.).

6. Единство процесса и результата интеграции. Можно выделить три оценки отношений между результирующими и процессуальными сторонами интеграции. Первая - интеграция есть процесс становления единого целого. Так, по мнению

В.П.Кузьмина, понятие интеграции подчеркивает процесс и механизм объединения, приобретения целым интегративных частей. Вторая рассматривает интеграцию как результат. Третья точка зрения под интеграцией понимает процесс и результат становления целостности. Почему мы считаем последний вариант наиболее желательным?

Во-первых, уже изначально интегративный процесс представляет собой движение, сопровождаемое появлением так называемых существенных, интегральных частей - микроцелостностей. Тем самым происходит слияние процесса и результата. Иначе и быть не может. Только перманентное и одновременное изменение, взаимотрансформация компонентов интеграции и характера связей между ними ведут к формированию макроцелостности - результату, наделенному сверхиндивидуальными (интегративными) качествами. Во-вторых, принципиальная невозможность существования процесса без результата или же последнего без первого. Не результат есть действительное целое, а "результат вместе со своим становлением" (Гегель). В-третьих, менее всего желателен механический разрыв между процессом и результатом в педагогической интеграции. Принцип "человек не воспитывается по частям" возможно осуществить при условии четкого взаимодействия процессуальных и результирующих сторон интеграции. И не случайно именно педагогам (И.Д.Звереву, В.Н.Максимовой) принадлежит определение интеграции как "процесса и результата неразрывно связанного ..." [37, с. 14].

Категориальное поле интеграции включает слова, "близкие или адекватные по своей смысловой, семантической нагрузке" [51, с. 366]. Первым среди таких слов поставим **интегральное качество**. Оно выражает некие общие кооперативные свойства данного множества явлений, представляющие собой так называемую наиндивидуальную определенность, которые предметно не представлены и ненаблюдаемы (В.П.Кузьмина). Под **интегральной информацией** имеются в виду свойства, позволяющие компонентам вступать в интеграционные свя-

зи. **Интегральный потенциал** выражает пределы возможностей того или иного явления (предмета, процесса и т.д.) выполнять те или иные интегральные функции. **Интегральная часть** - существенная часть целого, без которого оно немислимо.

Интеграция функционально взаимодействует с такими понятиями, как **связь** - исходная ступень интеграции, имеющая одностороннюю направленность действия; **взаимосвязь**, предполагающая наличие двусторонних отношений между компонентами интеграции; **взаимодействие**, означающее углубление и расширение этих отношений, перевод их в более активную форму партнерства; **сотрудничество** - деятельность вместе: **сотворчество** - высшая степень интеграции.

**Идентификация понятия "педагогическая интеграция".** В литературе имеются попытки идентификации, определения собственно педагогической интеграции. В первую очередь укажем на работу В.С.Безруковой "Педагогическая интеграция: сущность, состав, реализация" [83]. В ней предпринята попытка монографического осмысления педагогической интеграции. Большое место отводится непосредственно самому понятию. "Интеграция, - пишет автор, - должна получить именно педагогическую интерпретацию, чтобы удовлетворительно функционировать в системе управления развитием педагогической теории и практики" [83, с. 23]. При этом в самой педагогике, по ее мнению, возможно выделить два понятия - "интеграция в педагогике" и "педагогическая интеграция". Интеграция в педагогике - понятие более широкое, чем последняя: "...оно означает проявление в ней общенаучных интеграционных тенденций". Поэтому "интеграция в педагогике может интерпретироваться как науковедческое понятие, отражающее закономерность развития педагогической теории". Термин же "педагогическая интеграция" "предполагает объяснение, прогнозирование и управление конкретным проявлением интеграции внутри педагогики, в пределах предмета ее познания, в соответствии с задачами функционирования". И еще: "Педагоги-

ческая интеграция - это разновидность научной интеграции в рамках педагогической теории и практики" [83, с. 25-27].

Приведенные рассуждения ценны тем, что ставят интересную проблему идентификации понятия "педагогическая интеграция". Хотя, как видим, до решения этой проблемы далековато. С одной стороны, желание резко отделить педагогическую интеграцию от науковедческой, с другой - сама педагогическая интеграция есть разновидность научной интеграции, хотя педагогическая интеграция отнюдь не ограничивается интеграцией знаний ни научных, ни обыденных. Понимает это и цитируемый автор. "Поскольку, - пишет она, - педагогика изучает прежде всего педагогические отношения между людьми... то и интеграция затрагивает именно эту область связей и отношений" [83, с. 27].

Г.Ф.Федорец предлагает свой путь педагогизации понятия интеграции. Он пытается отойти от внешних показателей и вывести специфику педагогической интеграции, отталкиваясь от предмета воспитания - человека, активно используя понятия "целостная личность", "гармонично развитая личность", "интегративное и гармоничное мышление" [115]. В работе Ю.А.Кустова и Ю.Ю.Кустова "Интеграция как педагогическая проблема" специфика педагогической интеграции усматривается "в психофизиологическом механизме поэтапного перехода представленных в материальной или материализованной форме сведений из внешнего плана во внутренний, умственный план в процессе поэтапного формирования умственных действий". "Благодаря интеграции последовательно совершаемых обучаемых действий..., - пишут далее авторы, - объективное содержание из окружающего мира становится достоянием сознания обучаемого" [60, с. 10]. Специфика педагогической интеграции связывается также с ассоциативно-рефлекторной природой умственной деятельности. Однако авторы резонно замечают, что педагогическая интеграция не останавливается на элементарном, клеточном уровне: "Она постепенно охватывает все более и более сложные формы обучения и воспитания. Например, развитие понятий и их

систем базируется на ранее усвоенных понятиях, новых фактах, на жизненном и практическом опыте учащихся. Постепенно в сознании учащихся формируются простейшие интегративные системы понятий, взаимосвязи между ними в виде законов, а позднее на базе законов и новых понятий... - теория. На основе теории дается выход к практике, готовится база для интеграции со смежными дисциплинами - реализация межпредметных связей" [115, с. 11].

В педагогических работах есть немало определений интеграции локального характера: они относятся к определенной сфере педагогической действительности или педагогического знания. При этом само понятие "педагогическая интеграция", как правило, не применяется. Так, Ю.Н.Ракчеева дает определение научно-педагогической интеграции: интеграция - особый вид взаимодействия систем, концепций, понятий, идей, методов и других элементов научного знания, которое осуществляется в разных плоскостях - организационной, психологической, теоретической [94, с. 7]. И.Д.Зверев и В.Н.Максимова характеризуют содержательный вариант педагогической интеграции, под которой они понимают процесс и результат неразрывно связанного. В обучении она осуществляется путем слияния в одном синтезированном курсе (теме, разделе программы) элементов разных учебных предметов, научных понятий и методов разных дисциплин в общенаучные понятия и методы познания, комплексирования и суммирования основ наук в раскрытии межпредметных учебных проблем [37, с. 14]. Н.М.Берулава считает, что интеграция содержания образования есть "процесс и результат взаимодействия его структурных элементов, сопровождающихся ростом системности и уплотненности знаний учащихся". При этом понятие "интеграция содержания образования" выражает единство содержательных и процессуальных сторон и имеет отношение ко всем уровням содержания образования общетеоретического представления, учебного предмета, учебного материала, педагогической действительности и личности [14, с. 6]. А.П.Беляева

характеризует интеграцию, осуществляемую в профессиональном образовании, где она "представляет взаимопроникновение и взаимообогащение всех основных сфер труда и общественной деятельности на базе социально-экономического прогресса, она ведет к изменению характера и содержания труда, общению профессий и совмещенных профессий и специальностей, возникновению новых универсальных, интегрированных профессий" [43, с.4]. Л.Д.Федотова предлагает определение понятия "интегрированное содержание начального профессионального образования" как профессионально-педагогическую категорию, вскрывающую сущность взаимообусловленности формирования личности профессионала, тенденции развития науки, техники и производства, социальных и экономических сфер деятельности, существенные связи, свойства, отношения между ними [114, с. 9].

Таким образом, нет дефицита в определениях интеграции в педагогике, но в силу "широты" педагогики очень трудно предложить инвариантное определение педагогической интеграции. И все же попытаемся это сделать. При этом будем исходить из высказанной нами ранее мысли о том, что "альфой и омегой" педагогической интеграции является человек, взятый во всем богатстве и сложности его внутренних и внешних связей, человек как "биопсихосоциоприроднокосмическое существо" (В.С.Шубинский). Соответственно формулируем "рабочее" определение педагогической интеграции как процесса и результата развития, становления и формирования (о понятиях "развитие", "становление" и "формирование" см. в теме 5) человека в условиях специально организованной, целенаправленной интегративно-педагогической деятельности вне зависимости от того, на каком уровне она осуществляется - методологическом, теоретическом или практическом. В любом случае исходным и конечным пунктом интеграции должен быть человек. Наличие инвариантного определения не противоречит существованию множества более частных дефиниций педагогической интеграции, которые служат средством его конкретизации. Предлагаемое инвариантное



определение педагогической интеграции лишь один из возможных вариантов, не претендующих на истину в последней инстанции.

Используя подход "от человека", можно также сформулировать инвариантное рабочее определение понятия "лжеинтеграция". Под ним мы подразумеваем процесс и результат формирования "частичного", "фрагментарного" человека в условиях осуществления интегративно-педагогической деятельности. Дело в том, что интеграция - это не безусловное абсолютное добро. Хотя бы потому, что всякая интеграция несет в себе мощный заряд дезинтеграции. Например, при интеграции физики и электротехники в едином курсе "Электротехника с основами физики" нельзя забывать о том, что в какой степени мы их интегрируем, ровно в такой же дезинтегрируем системы физического и электротехнического знания. Кроме того, в педагогике превалирует системотехническое понимание интеграции как вида взаимодействия компонентов. Отсюда делается вывод: чем выше плотность связей, интенсивность их проявлений, тем эффективней интеграция. Да, можно создать учебник, по всем своим параметрам отвечающий этим требованиям. Но в результате человек, усваивающий его материал, может получить весьма "лоскутное" представление о мире. Не случайно на Западе одна из функций интегрированных учебных дисциплин - упрощение учебного материала и экономия умственных усилий. Кроме того, не всякое взаимодействие, внешне даже самое интенсивное, достойно называться интеграцией. Слова Гегеля о том, что "голое взаимодействие - ничто", хорошо иллюстрирует Питирим Сорокин: "Если ... назовем все взаимодействия, участники которых сближаются друг с другом, солидарными, тогда две армии, сближающиеся друг с другом в смертельной битве в тесном пространстве, представляют наиболее солидарное взаимодействие, в то время как армии, удаляющиеся одна от другой после прекращения огня, представляют антагонистическое взаимодействие". После чего следует чрезвычайно важный вывод о том,

что "без значимого компонента мы не сможем сказать, какие реакции являются солидарными, а какие антагонистическими, и если все же попытаемся это сделать, то результат будет абсурдным" [105, с. 201]. Значимый компонент - это то самое "И", о котором писал В.А.Энгельгардт. Без значимого компонента "все половые акты будут идентичными: связаны или они с проституцией, изнасилованием или супружескими отношениями" [105, с. 204]. Точно также без значимого компонента всякий акт взаимодействия в педагогике может быть воспринят одинаково как интеграционный процесс. Тогда как на самом деле речь идет в том или ином случае о противоположном явлении - дезинтеграции, собственно, "лжеинтеграции", при которой человекофакторные критерии подменяются требованиями другого характера.

Идентификация понятия включает в себя и его ограничение от близких ему терминов. При рассмотрении категориального поля интеграции мы уже касались этого. Здесь остановимся на соотношении педагогической интеграции с понятиями взаимосвязи и предметных связей.

*Отношения интеграции и взаимосвязи* анализировались рядом крупных исследователей (М.И.Махмутов, В.С.Безрукова и др.). М.И.Махмутов выстраивает своеобразную генетическую лестницу интеграции: межпредметные связи - взаимосвязь - интеграция. Тем самым интеграция выступает в качестве высшей стадии развития объединительных процессов в педагогике. В то же время здесь же интеграции отводится место средства взаимосвязи: "достаточно эффективная взаимосвязь общего и профессионального образования может быть только при синтезе разных предметов и построения интегрированных курсов" [74, с. 36]. Вызывает интерес рассмотрение отношений между интеграцией и взаимосвязью В.С.Безруковой [83]. Она также выводит генетическую линию между данными понятиями и явлениями. Кроме того, она представляет систему функций, которые выполняют по отношению друг к другу взаимосвязь и интеграция. Взаимосвязь:

а) выступает базой претворения в теории и практике педагоги-

ки идей всеобщей интеграции;

б) выполняет функцию педагогического условия для развития педагогической интеграции;

в) придает процессу интеграции направленность, наполняя ее конкретным педагогическим содержанием;

г) определяет исходный состав и содержание конкретных интеграционных процессов;

д) является мощным интегратором, способствующим сближению различных компонентов двух подсистем обучения будущих рабочих.

Со своей стороны интеграция:

а) является одной из конечных логических форм взаимосвязи как закономерности развития образования;

б) представляет во взаимосвязи всеобщие тенденции развития научного знания;

в) являет собой предел реализации потенциала взаимосвязи.

В.С.Безрукова считает "взаимосвязь шире интеграции, ибо осуществляется на более широком круге явлений и не всегда приводит к органическому слиянию компонентов" [83, с. 37-38].

В нашей монографии выделяются несколько форм отношений, связывающих *интеграцию и межпредметные связи* [127, с.58-59]:

1. Межпредметные связи играют роль средства реализации задач интеграции. Так, Н.С.Антонов указывает, что "основным дидактическим инструментарием... являются межпредметные связи" [6, с. 29].

2. Интеграция выступает в качестве одной из форм межпредметных связей. "Традиционные межпредметные связи устанавливаются между отдельными элементами учебных предметов в целях координации их содержания и сроков изучения. В отличие от них комплексные межпредметные связи отражают направления интеграции содержания образования и проявляются в системе его комплексных единиц" [97, с. 9].

3. Рассмотрение интеграции и межпредметных связей как качественно отличных друг от друга и в чем-то несовместимых

явлений. "Следует различать собственно интеграцию, т.е. объединение нескольких учебных предметов в один, в котором научные понятия связаны общим смыслом и методами преподавания, и координацию, т.е. тщательно разработанную взаимосвязь учебных предметов" (И.Д.Зверев).

Следовательно, интеграция является более высокой степенью развития объединительных процессов в педагогике, чем взаимосвязь и межпредметные связи. В силу того, что интеграция, межпредметные связи представляют собой основные типы объединительных процессов в педагогике, есть основания утверждать о главенствующей роли первой из них в целом. Вместе с тем бурное развитие интеграционных процессов в педагогике отнюдь не является поводом для умаления значимости взаимосвязи и межпредметных связей. Метод отбрасывания, которым мы любим пользоваться, в данном случае в такой же мере опасен, как и в других ситуациях.

**1.2. Морфология педагогической интеграции: аспекты (направления), уровни, функции**

*Аспекты:* а) глобальный, связанный с глобализацией образования - созданием единой мировой системы образования; б) научно-педагогический, касающийся интеграционных процессов в сфере научно-педагогического знания; в) социально-педагогический, охватывающий объединительные процессы в сфере интеграции воспитательных сил общества; г) личностно-деятельностный (коммуникативный), отражающий взаимоотношения участников педагогического процесса; д) содержательно-деятельностный, выражающий интеграционные процессы в содержательно-технологической сфере образования; е) организационный, относящийся к интеграционным процессам в области объединения различных типов учебных заведений.

### **Уровни**

1. Методологический уровень прежде всего связан с унификацией понятий, универсализацией методов, а также с интеграцией

педагогике, другими научными дисциплинами. Так, Т.И. Ильина выделила формы связи педагогики с другими науками:

- заимствование научной идеи и ее творческого использования в педагогике; -

- использование данных, полученных другими науками;
- использование методов других наук;
- объединение усилий двух или нескольких наук для совместного с педагогикой решения общих проблем;
- использование понятий и терминов других наук для обогащения и углубления представлений о сущности педагогических явлений [42, с. 59].

2. Теоретический уровень представлен в основном синтезом педагогических теорий, концепций, идей, систем, отраслей педагогического знания. В частности, это относится к формированию целостной всеобщей теории педагогики, о необходимости создания которой еще в 1977 г. писал Л.М.Фридман: "Чем скорее мы осознаем крайнюю необходимость разработки всеобщей теории педагогики... тем с меньшими потерями для нашего общества будут разрешены те противоречия, которые явственно обнаружились в педагогической практике" [26, с. 51]. В.И.Загвязинский сформулировал основные направления создания общей теории педагогики [34].

3. Практический уровень включает совокупность различных направлений и форм интеграции, осуществляемых в ходе образовательно-воспитательного процесса:

- создание интегративных курсов типа "Экономические дисциплины", "Экономические и гуманитарные дисциплины" (Франция и другие страны Запада), "История культуры" (Россия);
- организацию интегративных проектов типа "Наш развивающийся мир" (США);

- концентрацию учебного материала вокруг какого-либо стержня;

- применение интегрированных форм, методов (концентрированное обучение, контекстное, модульное, интегрированный урок производственного обучения, интегрированный день);
- интеграцию общего и профессионального образования;
- создание интегративных учебных заведений, в которых производится совместное обучение обычных и аномальных детей, и т.д.

**Функции педагогической интеграции.** Важнейшая функция, как ясно из предшествующего материала, - функция развития и прежде всего самого предмета воспитания. Другая функция - функция минимизации учебного материала. Еще одна - функция экономии учебного времени и др.

## **2. Интегративные подходы к разрешению глобальных проблем образования**

В предшествующей теме раскрыты восемь направлений дезинтеграционного развития образования, имеющих глобальные последствия, т.е. во-первых, не разрешаемых силами какой-либо одной страны, во-вторых, обладающих большой глубиной воздействия на судьбу человека и культуры: откровенный сциентизм образования, технократизация образовательного процесса, преобладание в содержании образования функционального над сущностным, отсутствие понимания между взрослыми и детьми, воспитателями и воспитуемыми, превращение образования в лабораторию социальной и личностно-психологической селекции, крайний антропоцентризм ("гуманизм без берегов"), абсолютизация различных форм дифференциации образования, фетишизация роли междисциплинарного синтеза в содержании образования.

Что может противопоставить мировая педагогика этим негативным тенденциям развития образования? Остановимся на двух подходах, которые, на наш взгляд, с наибольшей эффективностью способны выполнить указанную функцию.

Первый подход - это концепция "целостной" школы, разрабатываемая немецкими учеными, обладающая глубоко интегративной природой. В ее разработке участвуют представители различных научных отраслей - философы, естествоиспытатели, психологи, физики, педагоги и используются данные самых различных дисциплин - философии, физики, психологии, педагогики. Тем самым происходит интеграция уже на уровне субъектов исследования и знаний, порой качественно отличающихся друг от друга. Интегративные методологические положения, лежащие в основе концепции целостной школы, опираются на идеи разработанной естествоиспытателями теории науки целого [136].

Приведем важнейшие из них:

1. Во всех системах наличествует общая структурная константа, обеспечивающая порядок в них. Такая же константа лежит в основе глобальной модели социально-педагогической деятельности, которая может быть адаптирована к местным, локальным условиям.

2. Вселенная обладает парадоксальным антиномическим свойством, предполагающим сосуществование противоположных и взаимоисключающих способов бытия - случайности и необходимости, порядка и хаоса, активности и покоя. Это дает возможность более точно решать вопросы, например, взаимоотношения личности и коллектива; переосмыслить роль активности и покоя в учебном процессе. Так, в целостной школе предусматривается "тихие занятия, молчание, физическое расслабление, смена умственного напряжения полным покоем" включать во все формы жизнедеятельности школьников. Более широкая трактовка данного положения влечет за собой признание тесной взаимосвязи между организмами и окружающей их средой, природой и человеком вплоть до их субъект-объектного слияния: природа, по современным представлениям, непосредственно включает в себя самого человека и все социальные сферы; природа "неделимая триада, состоящая из субъекта, объекта и происходящего между ними процесса интеграции". Соответственно по-

нятие "природа" отражает в себе "взаимосвязь всех материальных, энергетических и информационных феноменов, включая субъектно-объектные отношения". Отсюда вытекает потребность в глобальной открытости человека природе, учета в педагогическом процессе "естественной палитры жизни во всем ее многообразии", в глобальном сотрудничестве и сотворчестве человека и природы, человека и человека, человека с самим собой...

3. В природе существуют универсальные творческие силы, обладающие потенциалом самоорганизации и созидающие во всех системах и процессах по сходным сценариям. Педагогическим эквивалентом данного положения выступает принцип развития творческого потенциала человека и способностей к самоорганизации во всех видах деятельности. В связи с чем древний императив "познай самого себя" приобретает личностно-деятельностную направленность. Рефлекс самопознания дополняется рефлексом самодеятельности. С учетом факта всеобщей взаимосвязи явлений есть основания утверждать: самопознание, саморазвитие, самодеятельность не существуют вне сопознания, со-развития и содеятельности (сотрудничества, сотворчества). Таким образом, происходит смыкание двух приставок - со- и само-.

Интегративно направлены цель и задачи "целостной" школы. Главные цели воспитание в духе широкой социальной коммуникабельности, интеллигентного и ответственного отношения каждого к самому себе, окружающим людям и природе, формирование развитой, свободной и позитивно настроенной личности. Из целей вытекают задачи: максимально полное развитие субъекта познания, любви к истине, гибкости мышления; вооружение знаниями, умениями и навыками с позиций принципа целостности, отраженного в мышлении, чувствах и действиях; забота об укреплении духовно-душевного и физического здоровья; гармоническое развитие личности, т.е. равноценное развитие спортивных, ремесленных, социальных, художественных, интеллектуальных и этических способностей; формирование жизнеутверждающей социальной открытости и готовности к участию в



создании свободного и демократического строя; подготовка к жизни в гармонии с природой, развитие активности, самодеятельности в проведении разумного досуга и т.д.

Перечисленным интегративным целям и задачам авторы "целостной" школы предлагают формы, методы и технологии, способствующие становлению и развитию целостного человека:

1. Обучение посредством деятельности, учение через познание опыта и природы. По мнению сторонников рассматриваемой концепции, человеческий организм обладает естественной способностью в особых психофизиологических состояниях добиваться улучшения деятельности сознания, мозга, всех жизненных потенций. Современные исследования, например, доказали возможность существования новых вариантов человеческого сознания - "чистого" сознания, когда после активности сознания наступает период активности самосознания, самопознания. Тем самым уничтожается, казалось бы, антагонистическое противоречие между активностью и покоем. Традиционно в школе большее место отводилось в учебно-познавательной деятельности активности учеников. Еще в большей мере активность учитывалась в учебно-воспитательной деятельности. Активист всегда выдвигался. Сегодня место последнего занял конкурентоспособный человек, умеющий добиваться успеха в самых разных ситуациях. Однако выпячивание активной стороны в человеке в ущерб пассивной не всегда идет на пользу человеку. Человек активный - это далеко не человек самореализующийся. Активность может быть лишь формой адаптации к тем или иным условиям, в то время как внешне пассивный человек может нести в себе огромный заряд работы над собой, самоусовершенствования. Вспомним Пьера Безухова, учеников школы Пифагора. Человек широк: он вмещает в себя и активное, и пассивное начала. Отбери у него одно из них - он станет беднее, он дезинтегрируется. С другой стороны, конечно, и излишняя пассивность, "покойность" человека не всегда идут на пользу ему. Это очевидно. Например, пассивность Обломова.

2. Использование педагогической медитации как идеальной формы невербального воспитания. Педагогическая медитация способствует развитию личности в целом (голова, сердце, руки). Например, речь может касаться использования трансцендентной медитации йогов - Аюрведы (науки о жизни), где важнейшими моментами выступают признание глубинной связи между разумом и телом, здоровьем умственным и физическим. Одним из условий трансцендентной медитации является построение человеком своей жизни в созвучии с природой, что, в частности, означает познание внешнего мира через самопознание. Познавая себя, человек познает мир. Устраняя объектность последнего, человек напрямую постигает его тайны, которые являются и его тайнами. Интроекционная связь человека и природы, устранение деления на субъект и объект своей основой имеют то обстоятельство, что всепроникающая динамика самоорганизации природы включает в себя и субъективность личности.

3. Устранение из школьной жизни страха, агрессии, предоставление ученикам возможности свободного умственного развития. Страх парализует не только волю человека, но и его способности в целом. В традиционной школе неразрешенным остается противоречие между внешними установками на высокое качество обучения и потребностью сделать школу более гуманной. В "целостной" школе вводится культ радости успеха, радости творчества.

4. Содержание образования предоставляет возможность получения двойной квалификации - кроме общеобразовательной подготовки учащиеся старших классов получают ремесленно-техническую подготовку, точнее, политехническую подготовку: в учебные планы включается социально-политическая тематика, касающаяся вопросов сохранения мира на Земле, экологии, здоровья человека и т.п.

5. Организационные формы и методы обучения, практикуемые в "целостной" школе: спиральный курикулум, проектное обучение как наиболее отвечающее принципу целостности, интег-

рированные учебные дисциплины, дифференцированный подход к учащимся в соответствии с их индивидуальными потребностями, сочетание активности и покоя, отдыха и другие методы, стимулирующие жажду познания, любознательность, высокое качество знаний и переживание успеха. Предусматривается также обучение бригадами учителей.

6. Контроль за учебой предусматривает меры, не вызывающие у учащихся страха. Отметки выставляются не ранее, чем через шесть лет обучения в школе и только после обсуждения их с учащимися класса и родителями. Возможно применение тестов как средства обратной связи для учителей, учащихся и родителей. Допускается неоднократное применение тестов с целью достижения удовлетворительного результата.

Заклячая разговор о концепции "целостной" школы, заметим: во-первых, в случае реализации концепции практически все описанные выше дезинтеграционные линии развития современного образования будут "закрыты". Это достигается тем, что исходным пунктом и конечным продуктом "целостной" школы является человек во всем богатстве своих связей и отношений, в основу ее построения кладется "современное понятие целостности, распиренное квантовой физикой и теориями самоорганизации", согласно которому целостность "не является постоянной, застывшей. Она многослойна. Поэтому речь идет и о ступенях целостности того или иного объекта или предмета исследования" [136, с. 111]. Соответственно развитие человека - это своего рода цепь рождений - становлений, ведущая ко все более развитой личностной целостности.

Во-вторых, в рассмотренной концепции традиционное, арифметически-суммативное понимание интеграции, в основе которого лежит представление о мире, состоящем из набора "детерминированных условиями взаимосвязанных и взаимодействующих объектов, т.е. суммы отдельных частей", уступает место органически-сущностному ее толкованию, в основе которого лежит представление о мире, способном допускать сосуществование противо-

положных и взаимоисключающих способов бытия 1 внутри 0 той или иной степени целостности.

Многие положения "целостной" школы повторяют некоторые аспекты советской школьной доктрины: гармонически развитая личность, соединение общего и профессионального образования, необходимость выхода воспитательного процесса за рамки школы, процесс воспитания не должен заканчиваться вместе со звонком и, наконец, в "целостной" школе много внимания уделяется созданию духа общности, организации школьной жизни с учетом традиций различных культур (интернациональное воспитание) через проведение праздников, торжеств, поездок, совместную творческую деятельность.

В качестве глобальной проблемы образования выше мы называли превращение школы в лабораторию личностно-психологической селекции. Негативные последствия личностно-психологической селекции, ведущей к отчуждению воспитуемого от "нормального" общества и резкой дисгармонии его отношений с внешним миром, не остаются также без внимания мировой педагогической общественности. На состоявшемся в Берлине в 1989 г. международном семинаре эксперты из 8 европейских стран (Великобритании, ФРГ и др.) квалифицировали движение к интегрированным учебным заведениям как решающее достижение в деле реформирования школы конца XX в. [18].

Под такими интегрированными учебными заведениями подразумевались гетерогенные, неоднородные классы (школы), где в отличие от гомогенных (однородных) классов (школ) наблюдается процесс интеграции аномальных детей в обычные школы. В США в 1975 г. был принят закон "мейнстриминг" - об образовании детей с трудностями (проблемами) в обучении. Этим законом интеграция была возведена в ранг общенациональных задач. С середины 1970-х гг. десегрегационный процесс получил широкое развитие во многих европейских странах. В некоторых странах упразднялись спецшколы (Дания, Италия, Испания). Американский пример интеграции детей с проблемами в нормальные

учебные заведения вызвал большой интерес в Швейцарии, Германии.

Движение к единой школе, где в едином целостном сообществе обучаются "нормальные" и "проблемные" учащиеся, нашло свое теоретическое обоснование в специально созданной отрасли педагогической науки - интегративной педагогике. В рамках этой педагогики функционируют различные концепции и подходы к вопросу об интеграции аномальных детей в нормальные школы. Так, в Германии существуют четыре модели интеграции: интегрированные классы, кооперированные классы, маленькие стимулирующие классы и классы с постоянной опекой со стороны методиста.

В интегрированных классах идет совместное обучение нормальных и аномальных детей. Это обеспечивается использованием индивидуальных учебных планов и постоянной индивидуальной опекой. Обучение в кооперированных классах лишь частично проводится совместно, но создаются условия для широкого вне учебного общения нормальных и неполноценных детей. Обучение в "стимулирующих" классах дополняется и подкрепляется специальными программами, а также постоянным и активным общением с детьми из обычных классов. В классах с постоянной опекой со стороны специального учителя-методиста реализуется проект обучения ущербных детей в обычной школе при обеспечении их на некоторых уроках индивидуальной опекой со стороны второго учителя (им может быть дефектолог, социальный терапевт и др.).

Как видим, диапазон действия интегративной педагогики содержит в себе ряд интеграционных ступеней от частичного подключения ребят с аномальным развитием до их полной интеграции в полноценные коллективы. Школа выполняет, по сути, реинтеграционную работу по восстановлению человеческой целостности, потерянной по биологическим или социальным причинам. При этом такая реинтеграция наиболее эффективной своей формой имеет образование единого образовательно-воспитательного

поля счастливых избранных судьбы и ее изгоев. <<Объединение учащихся в интегративные классы, - считает немецкий педагог Х.Деппе-Вольфингер, - ставит не вопрос "стоит ли?", а вопрос "как?">> [18, с. 120].

Как реакцию на бурное развитие процессов дифференциации образования можно назвать создание так называемых объединенных (интегрированных) школ в ряде стран. В большей степени это касается Великобритании и Германии.

### **3. Диалог педагогических культур как средство глобализации образования**

Глобализация образования - появление мировой системы образования "с характерными глубинными, взаимосвязанными процессами" [126, с. 9] - вызывается потребностями социального, технологического и информационного порядка, требующими своего образовательного оформления. Например, развитие информационных технологий делает необходимым создание единой таксономии педагогических понятий. Так, сегодня успешно функционирует Европейский центр развития профессионального образования, занимающийся, помимо прочего, вопросами унификации профессионально-педагогической терминологии. В качестве конкретного примера можно привести деятельность ученых Уральского государственного профессионально-педагогического университета (Россия) и Центра сравнительных исследований в области образования Рурского университета (ФРГ). Результатом их совместной деятельности стали русско-немецкий и немецко-русский глоссарий.

Потребность в глобализации образования очевидна. Однако очевидно и другое: глобализация образования не может осуществляться без разрешения глобальных проблем. Важнейшей из них мы считаем проблему, в своей основе имеющую противоречие между потребностью в глобализации образования и уникальной

природой педагогических культур, вовлекаемых в данный процесс. При этом мы исходим из следующих положений.

Во-первых, ядром любой образовательной системы выступает исходная национально-государственная идея, заключающая в себе сплав культуры, традиций, нравов народа, гением которого создана эта система. Такая трактовка образования дала возможность одному из крупнейших русских педагогов П.Ф.Каптереву назвать историю педагогики "историей развития одной стороны народной души - педагогического народного самосознания". В образовании в большей степени, чем в каком-либо ином виде народной деятельности, находят свое выражение "национальная логика", "национальный образ мира" (Г.Гачев).

Во-вторых, образование является органической частью культуры жизнедеятельности государства. Образование - это основа, фундамент национально-государственной безопасности. Не случайно у американцев понятия "национальная безопасность" и "национальное образование" почти синонимичны. Образование - это, наконец, святая святых, доступ куда посторонним воспрещен. "Если бы качество образования диктовалось нам какой-то другой нацией, - говорится в докладе "Национальный риск", подготовленном комиссией Карнеш американскому конгрессу, это рассматривалось бы как военное действие" [8, с. 7]. С другой стороны, "...образование - один из наиболее мощных видов оружия, изобретенных человечеством, чтобы победить своих врагов и увековечить свой образ жизни" [129, с. 21].

В-третьих, с известной долей осторожности можно говорить об образовании как о "двуслойном пироге", который может быть описан с помощью двух категорий - "педагогическая культура" и "педагогическая цивилизация". Педагогическая культура является отражением ментально-ценностных характеристик образования, педагогическая цивилизация - предметно-технологических. Важнейшим признаком первой выступает невоспроизводимость, второй - воспроизводимость. В целом же, в своей совокупности они образуют уникальную систему. Здесь мы исходим из идей

уникальности культур и цивилизаций (Н.Я.Данилевский, А.Д.Тойнби, Т.Шпенглер). Опыт показывает, что даже технологические образовательные приобретения далеко не всегда приживаются в наших условиях. Конечно, на то имеются и субъективные причины: у нас практически отсутствуют методологические подходы к использованию зарубежного образовательного опыта. Часто здесь мы действуем "на глазок", "на авось" или по принципу: раз не наше, значит, хорошее и стоит применить. Но это особая проблема, хотя и связанная с нашей проблемой интеграции педагогических культур.

Какие подходы к решению сформулированного выше противоречия имеются и должны быть? Приходится констатировать, что на данный момент мы в большей степени имеем дело с редукционистскими подходами: стандартизацией, унификацией, универсализацией. Редукционизм этих подходов проявляется в том, что все они направлены на сведение различных педагогических традиций к некоему общему знаменателю. При стандартизации вырабатывается комплекс норм, правил, требований к тому или иному образовательному объекту (например, устанавливаются единая форма выпускного диплома, единый уровень и единое содержание обучения и т.д.). Унификация способствует уменьшению числа объектов образования функционального назначения за счет сведения их к единым образцам. Так, в пределах ЕЭС установлены унифицированные квалификационные требования для специалистов различного профиля. Универсализация связана с наделением образовательного объекта системой свойств и качеств, способствующих его многофункциональному проявлению в рамках единого мирового образовательного пространства. Например, сегодня создаются многофункциональные информационные технологии на базе обучающих компьютеров, действующих в различных языковых и дисциплинарных средах.

Перечисленные подходы мы относим к средствам ассимилятивно-репродуктивной интеграции. Ассимилятивность в данном случае означает утрату педагогическими объектами (традициями,



культурами в целом) своего "лица". Такого рода ассимиляцию можно также описать при помощи терминов "поглощение" и "уподобление". Репродуктивность выражается в том, что результатом подобной интеграции является возведение в ранг общемировых образцов педагогических объектов (традиций, культур в целом), имеющих частную или региональную основу обитания. Причем это происходит путем их простого воспроизведения, практически без каких-либо изменений. Так, принимаемые за общемировые стандарты многоуровневая подготовка и рейтинговая оценка знаний в большей мере имеют отношение к американской и отчасти европейской системам образования. Поэтому в случае их распространения верней говорить об американизации (европеизации) образования, чем о его глобализации. В действительности мы сталкиваемся с фактом насаждения соответствующих "образов мира", лежащих в фундаменте указанных образовательных традиций. Это, по меньшей мере, надо представлять себе. Ибо они "делались в известной среде, в известной местности и не из подражания кому-нибудь, а вызывались требованиями времени согласно с его духом" (В.Я.Стоюнин).

Ассимилятивно-репродуктивная интеграция обладает рядом достоинств - технологичностью, эффективностью, массовостью. Однако она имеет недостатки. В ходе ее реализации: а) частное возводится в ранг всеобщего, подменяя собой целое; б) происходят поглощение и элиминация генетически заданных свойств большинства "членов" интегративного сообщества; в) нарушается закон необходимого и достаточного разнообразия путем искусственной детрадиционализации образовательных систем.

Ведущие показатели продуктивно-творческой интеграции:

1. Приоритетность и первичность целого по отношению к своим частям, его принципиальная нередуцируемость к последним. Целое одновременно предстает как исходное творческое начало и как конечный продукт интеграции.

Следовательно, интеграция предстает прежде всего не как процесс взаимодействия частей или поглощения одних частей

другими, а как актуализация внутренних потенций целого в ходе сотворческой деятельности субъектов интеграции. Здесь мы отталкиваемся от древней идеи о существовании в природе универсальных творческих сил, обладающих способностями к самоорганизации и самосозиданию.

2. Она осуществляется "не за счет всех или в ущерб им, а в пользу всех" (В.В.Соловьев).

3. В ней наблюдается не ликвидация противоположных, порой взаимоисключающих начал, а их взаимная адаптация, взаимоуподобление при одновременном сохранении ими своих генетически и исторически заданных характеристик.

Если ассимилятивно-репродуктивная интеграция исходит из представлений о мире как структуре, состоящей из набора "детерминированных условиями взаимосвязанных и взаимодействующих объектов", то продуктивно-творческая модель - из представлений о том, что "природа обладает парадоксальными антиномическими свойствами, включающими сосуществование противоположных и взаимоисключающих способов бытия" [136, с. 111]. Движущие силы развития ассимилятивно-репродуктивной интеграции - взаимозависимость (необходимость) и конкуренция (борьба), продуктивно-творческой модели интеграции - свобода и сотрудничество.

Продуктивно-творческая интеграция имеет свой арсенал средств глобализации образования: сотрудничество и сотворчество, в основе которых лежит равноправный диалог. Соответственно всеобщим и наиболее адекватным средством глобализации образования называем диалог педагогических культур. Только при этой форме возможно в полной мере соблюсти принцип уникальности и равноценности педагогических цивилизаций и культур. Только при этой форме можно достигнуть истинного взаимообогащения, а не обогащения одних за счет других. Только при этой форме можно избежать наднационального ширпотреба в области образования, чего, например, не смог сделать наш кинопрокат, где роль "общечеловеческих ценностей" играют секс, насилие, нар-

комания и т.д. И здесь нельзя не вспомнить слова С.Курганова, высказанные им в статье "Нас русскому учит Вашингтон?", что надо больше опираться на свой собственный опыт, огромное педагогическое наследие, признанное во всем мире, а не на готовые рецепты представителей западной педагогики (Учит.газ. 1991.N 4).

Понятие "диалог педагогических культур" непосредственно восходит к категории "диалог культур", достаточно глубоко разработанной в литературоведении (М.Бахтин) и педагогике (В.Библер, С.Курганов и др.). В свою очередь диалог культур как понятие и концепция опирается на различные интегративные толкования культуры в философии: например, культура - язык, объединяющий человечество (П.Флоренский).

Центральная идея диалога культур -это благоговение перед индивидуальной неповторимостью культурных миров, личностных кругозоров, признание их равнозначности и равноценности. Об этом емко сказал М.Бахтин: "Роман Достоевского диалогичен. Он строится не как целое одного сознания, объектно принявшего в себя другие сознания, но как целое взаимодействия нескольких сознаний, из которых ни одно объектом другого не стало до конца", "мир частушки сочетается с миром шиллеровского дифирамба, кругозор Смердякова сочетается с кругозором Дмитрия и Ивана" [9, с. 20-21, 18].

В педагогике понятие "диалог культур" трактуется весьма широко. Оно включает в себя и собственно диалог общающихся между собой культур, и способность вести дискуссии об основных культурных представлениях, и определение самой сути усваиваемых понятий, и постоянный диалог в сознании ученика и учителя голосов поэта (художника) и теоретика, и как основу реального гуманитарного мышления.

В области глобализации образования диалог культур также имеет сложную структуру: это и собственно диалог педагогических культур, и диалог субъектов и носителей этих культур, и их внутренний диалог, и как основа интегративно-гуманитарного

мышления, способного, например, в один ряд поставить педагогику Иисуса Христа и Антона Макаренко. Отправным пунктом диалога педагогических культур должно стать признание за каждым их статуса равноценного целого, включенного в общий процесс глобальной культурно-педагогической интеграции. Результатом такого диалога будет полифоническое целое с характеристиками динамической (полицентрической) системы, напоминающей собой пульсообразное существование расширяющейся Вселенной.

Таким образом:

1. В настоящее время имеется настоятельная потребность в создании Мирового образовательного сообщества.

2. Современные средства глобализации образования не могут в полной мере отвечать данной потребности, ибо в силу своей ассимилятивно-репродуктивной природы они не способны в достаточной и необходимой степени служить целям реализации принципа уникальности педагогических культур из-за того, "что живая школа не преобразуется и не создается по чужой истории и по чужим опытам, потому что эти опыты делались в известной среде, в известной местности и в известное время... они делались не из подражания кому-нибудь, а вызывались требованиями времени, согласно с его духом" [107, с. 149].

3. Именно в соблюдении указанного принципа таится возможность "мирного" сосуществования педагогических культур, их подлинного сотрудничества и сотворчества, что вполне соответствует современным трактовкам антиномного подхода, требующего не снятия противоречий, а учета равноценности полярностей и поиска путей их взаимоадаптации.

4. Наиболее адекватным средством разрешения сформулированного нами противоречия может стать продуктивно-творческая модель интеграции, формой актуальности которой в данном случае выступает диалог педагогических культур строящийся на основах свободы и сотрудничества, а не на необходимости и борьбе, как в случае с ассимилятивно-репродуктивной интеграцией.

5. В технологическом плане глобализация образования - это

гетерогенный процесс взаимотрансформации интегрируемых педагогических объектов (традиций, культур в целом) посредством из взаимообогащения при условии сохранения их сущности, генетически заданных свойств.

#### **Тема 4. РАЗВИТИЕ ИДЕИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ ЗА РУБЕЖОМ И В РОССИИ**

1. Понятие педагогической антропологии.
2. Генезис и становление антрополого-педагогических идей в мировой педагогике.
3. Развитие антрополого-педагогических идей в русской педагогической мысли. Педагогическая антропология К.Д.Ушинского.

##### **1. Понятие педагогической антропологии**

Термин "антропология" имеет греческое происхождение. Он состоит из двух слов: антропос - человек, логос - знание, понятие.

Получается, что антропология - это знание о человеке. Но это лишь перевод слова. Наша же задача - дать хотя бы в первичном приближении научную трактовку понятия. Для этого мы должны обратиться к уже имеющемуся опыту его определения в научной литературе.

Всякое научное понятие имеет свою историю, в ходе которой оно претерпевает ряд изменений. Не составляет исключения и наша категория. Аристотель, который и ввел ее в научный обиход, подразумевал под ней собрание знаний о духовной стороне человеческого существа. Напротив, в средние века она ассоциировалась с представлениями о физическом строении человеческого тела. Но вот наступил XVIII в., и французские энциклопедисты под антропологией стали подразумевать всю совокупность знаний о человеке - о его духовных и физических качествах.

Но что можно понимать под "педагогической антропологией"? Не трудно догадаться, что антропология (человековедение) весьма близкая родственница педагогики - науки о воспитании человека. Настолько близкая, что некоторые исследователи вполне правомочным считают замену понятия "педагогика" понятиями "андрагогика" и "антропогика". Неясно лишь: антропология поглощает педагогику, или же педагогика - антропологию. Но как бы то ни было, сегодня все больше дает о себе знать именно **педагогическая антропология**. Уже организуются кафедры с одноименным названием, но до сих пор даже работники таких кафедр не могут достаточно внятно ответить на вопрос: что же такое все-таки педагогическая антропология?

Выходит, мы столкнулись с нелегкой задачей. Попытаемся ее решить, не претендуя при этом на абсолютность наших высказываний. Сложность задания заставляет нас обратиться к авторитетам. Таковым в данном случае мы считаем прежде всего И.Канта, потому что он, будучи величайшим исследователем человеческого разума, рассудка и воли (нравственности), одновременно глубоко задумывался над проблемами воспитания человека. И не только задумывался. Одно время читал курс педагогики и составил интересные тексты лекций к нему, изданные на русском языке в 1896 и 1980 гг. [100, с. 3].

Канту удалось вычленить педагогическую составляющую понятия "антропология". Он различал физиологическую антропологию - исследование того, что делает из человека природа, и антропологию прагматическую - исследование того, **что делает или может сделать человек сам из себя**. По меткому замечанию одного из немецких исследователей, Кант видел в антропологии теорию не только человеческого бытия, но и человеческого **становления**.

Именно человеческое становление, по сути, является важнейшей целью воспитания, предметом педагогики как науки и как вида человеческой деятельности. Таким образом, педагогическая антропология - **это наука о становлении человека**. Но возможна

ли такая дисциплина вне знаний физиологической, психологической, социальной и других характеристик, раскрывающих сущность человека? Разумеется, нет! Поэтому педагогическая антропология, имея в качестве своего предмета становление человека, органически включает в себя весь комплекс представлений о человеке как социобиологическом существе, лежащих в основе выделения целей, принципов содержания, методов, средств и форм воспитания.

Итак, мы определились в своем видении педагогической антропологии. Оно, скорее всего, гипотетическое. Вполне возможны другие подходы, позиции. В то же время есть основания видеть в нашем определении один из возможных и вполне приемлемых взглядов на исследуемое явление. Используя найденный нами понятийный инструментарий анализа, попытаемся с его помощью раскрыть содержание понятия педагогической антропологии. Лучший способ определения сущности понятий - вскрытие их генеалогии, анализ их исторического развития.

## **2. Генезис и становление антрополого-педагогических идей в мировой педагогике**

Зачатки педагогической антропологии закладывались в глубокой древности. Уже на уровне патриархата существовала половозрастная дифференциация детей и подростков. В семье они делились по возрастному признаку: а) новорожденные (грудные) дети; б) дети без дела ("игроки"); в) работающие дети; г) зрелые дети (могущие вступать в брак).

Знание губительных последствий кровосмесительных браков привело к тому, что воспитательный процесс начинался задолго до рождения ребенка путем наложения табу на брачно-половые связи между родителями и детьми, между близкими родственниками. Семейное воспитание строилось на запрещении половых связей между единоутробными сестрами и братьями. Все это сыг-

рало решающую роль в человеческой эволюции, в сохранении человека как особи.

В античные времена появляются первые попытки научного обоснования возрастных периодизаций, соответствующих "природе человека" (Аристотель). С опорой на имеющиеся в то время представления о человеческой сущности им выдвигается идея всестороннего гармонического развития человека. Целостное видение человека позволило ему сформулировать принцип единства физического, нравственного и умственного воспитания.

К этим же временам относится формирование индивидуального подхода к воспитанию человека. "Благоразумный наставник прежде всего должен узнать свойства ума и характера поручаемого ему ученика", - писал Марк Фабий Квинтилиан - крупнейший педагог Древнего Рима [49, с. 44]. Он впервые в истории мировой педагогической мысли разрабатывал психолого-педагогические основы воспитания детей, методы распознавания их способностей.

Крайним выражением индивидуального подхода можно считать спартанскую систему воспитания, которая строилась на принципе: если с самого рождения отказано человеку в здоровье и силе, то жизнь его не нужна ни ему самому, ни государству. Такого новорожденного лишали права жизни, сбрасывая его с обрыва. В более мягкой форме нигилистическая тенденция в индивидуальном подходе была повторена отечественными педагогами в 1920-х гг., абсолютизовавшими последствия генетического прошлого на развитие ребенка: по их мнению, они определяют судьбу человека.

Античность произвела на свет и такой важный антрополого-педагогический принцип, как природосообразность воспитания. Отцом его является философ Демокрит, провозгласивший: **природа и воспитание подобны - воспитание перестраивает человека и, преобразуя, создает ему вторую природу.**

Огромный вклад в разработку педагогической антропологии внес Я.А.Коменский. Им был сотворен философско-педагогичес-



кий образ человека, зиждившийся на антропософской идее: микрокосм-человек есть подобие и отражение макрокосмоса-Вселенной. Человек - совершеннейшее творение природы, ее неотъемлемая часть, поэтому воспитание должно строиться в соответствии с законами природы. И природу, и человека Коменский наделял самодеятельной и самодвижущей силой. Из этого выводится важнейшая закономерность гуманистического воспитания - принцип самостоятельности воспитанника в осмыслении и деятельном освоении мира. Коменский **очеловечил** педагогику, приведя ее в соответствие с человеческой природой. Ему принадлежит крылатое изречение: "Школа - мастерская гуманности". Все свои важнейшие положения он строил на знаниях сущности человека как природного и духовного феномена.

Коменский обосновал необходимость обучения и воспитания как важнейших инструментов социального наследования: "Без них человек не состоится: всем рожденным людьми, безусловно, необходимо воспитание для того, чтобы они были людьми, а не дикими животными, не бессмысленными зверями" [52, с. 88]. Воспитание - потребность человеческого рода, потребность каждого человеческого индивида: в школы следует отдавать детей не только богатых или знатных, но всех вообще: знатных и незнатных, богатых и бедных, мальчиков и девочек во всех городах и местечках, селах и деревнях. Скудные умы встречаются так же редко, как и природные калеки. Слепота, глухота, хромота, плохое здоровье, как и чудовищная тупость мозга, редко бывают прирожденными, а приобретаются по нашей вине.

Одновременно Коменский не забывал о том, что природа наделяет людей не только общими, родовыми, качествами, но и индивидуальными особенностями: у одних способности острые, у других - твердые и упрямые; одни стремятся к знаниям ради знаний, другие увлекаются скорее механической работой. Из этого "трижды двойного рода способностей" он вывел шесть типов учеников: 1) с острым умом, стремящиеся к знанию, и податливые; 2) обладающие острым умом, но медлительные; 3) с ост-

рым умом и стремящиеся к знанию, но необузданные и упрямые; 4) послушные и любознательные при обучении, но медлительные и вялые; 5) тупые и, сверх того, равнодушные и вялые; 6) тупые, с извращенной и злобной натурой [52, с. 105-106].

Перед нами вполне современная нравственно-психологическая классификация. Важно и то, что ни один из названных типов не считается у Коменского безнадежным. Безграничную веру в человека он черпает из трех источников: природы, Бога и воспитания, рассматривая их через призму **полезности** для человека. Бог, природа лишь закладывают семена знания, нравственности и благочестия, но они не дают самого знания, добродетели и благочестия. Это приобретается с помощью молитвы, учения, деятельности. Все они нужны человеку (Бог, природа, воспитание), но каждый из них, говоря по-современному, выполняет свою функцию.

Элементы педагогической антропологии закладывались в педагогических системах Ж.-Ж.Руссо, идеализировавшего детскую природу, И.-Г.Песталотци, считавшего, что если усилия, делаемые природой для развития человеческих сил, оставить без помощи, они медленно освобождают людей от чувственно-животных свойств, Ф.-В.А.Дистервега, требовавшего, чтобы воспитание следовало за процессами естественного развития человека, учитывало бы его возрастные и индивидуальные особенности, и провозгласившего психологию, наряду с И.-Ф.Гербартом, в качестве **основы** науки о воспитании.

### 3. Развитие антрополого-педагогических идей в русской педагогической мысли.

Педагогическая антропология К.Д.Ушинского

Большую роль в сооружении грандиозного здания педагогической антропологии сыграли отечественные педагоги. Особое место среди них занимают П.Ф.Каптерев (1849-1922), В.П.Вахтеров

(1853-1924), П.Ф.Лесгафт (1837-1909), А.П.Нечаев (1875-1934), В.М.Бехтерев (1857-1927), П.П.Блонский (1884-1941).

Бегло рассмотрим их позиции, составляющие интерес с точки зрения присутствия в них антропологических моментов. Следует сразу отметить, что русской педагогической мысли в целом присущ целостный взгляд на предмет воспитания. Русские педагоги никогда не превращали науку о воспитании в набор технических рецептов. Педагогика для них - это система различных знаний о человеке, закономерностях его становления и развития. В немалой степени этому способствовали энциклопедическая образованность многих из них, высочайший профессионализм в человековедческих областях - психологии, физиологии, медицине. Например, Н.И.Пирогов был великим хирургом, В.М.Бехтерев - крупнейшим невропатологом и психиатром, П.Ф.Лесгафт - доктором медицины и доктором хирургии. Такого рода познания, соответствующий опыт, конечно же, содействовали углублению и расширению педагогических знаний, повышению их эффективности.

С именем Петра Федоровича Каптерева связано появление на свет первого в России труда по педагогической психологии (1876). Само понятие "педагогическая психология" было введено в педагогический обиход П.Ф.Каптеревым. Исходным пунктом всей его педагогики являлось понимание антропологии как важнейшей основы педагогической науки и практики. Эту он пронес через всю свою жизнь. Не изменил своим убеждениям и после революции 1917 г., когда многие поступали наоборот. В 1921 г. в статье "Педагогика и политика" он вновь провозгласил принцип зависимости педагогики от законов человеческой природы и независимости от идеологической конъюнктуры.

П.Ф.Каптерев не ограничивался психолого-физиологической трактовкой человека. Процесс человеческого становления, считал он, должен включать в себя социокультурный фактор, поэтому воспитание определяется как влияние культуры на изменение человеческой природы. Педагогический процесс одновре-

менно и свободен, и необходим. Свободен потому, что он опирается на естественные задатки, заложенные в человеке. Необходим вследствие того, что эти задатки развиваются под влиянием социокультурных и воспитательных воздействий.

Таким образом, педагогический процесс, по Каптереву, содержит в себе два взаимодополняющих аспекта: систематическую помощь саморазвитию организма и всестороннее усовершенствование личности.

Василий Порфирьевич Вахтеров отправной точкой своих педагогических поисков считал эволюционную теорию развития. Он обосновал широкое толкование развития человека: "и как развитие индивидуума, и как биологическое развитие рода, и как исторический процесс, причем главное значение для педагога имеет развитие личности воспитанника" (Вахтеров В.П. Основы новой педагогики. М., 1916. С. 31).

"Эволюционная" педагогика В.П.Вахтерова строится на доскональном знании человеческой природы, возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников. В вышеназванной книге он набрасывает подходы к разработке типологии по преобладающим склонностям, предпринимает попытку показа логики изменений склонностей под влиянием воспитания.

Велико значение в разработке педагогической антропологии Петра Францевича Лесгафта. Как педагог он в большей степени известен своей оригинальной системой физического воспитания. "Руководство к физическому образованию детей школьного возраста" (1888-1901) по сей день не потеряло своего научно-прикладного значения. Помимо этого широкую известность приобрел его труд "Семейное воспитание ребенка и его значение" (1885-1890), который и сегодня вполне может быть настольной книгой для вдумчивого родителя.

Научное долголетие названных выдающихся работ П.Ф.Лесгафта зиждется на **естественнонаучном подходе к воспитанию личности**, что требовало ее всестороннего изучения. "Без изучения и понимания общих истин, лежащих в основе построй-

ки и отправления молодого организма, - писал он в статье "Антропология и педагогика", - немисливо воспитание..." [66, С. 328]. Эта же мысль выражена им в материалах для работы "Задачи антропологии и методы ее изучения", где подчеркивается, что познать человека, направить и оценить его действия мы можем только тогда, когда, понимая строение и отправления его организма, мы хорошо будем знать влияние на него всех внешних как физических, так и нравственных условий [67, с. 172].

Основательное знание анатомо-физиологических и психолого-педагогических характеристик человека позволило П.Ф.Лесгафту выделить периоды психического становления человека и типы детей. К периодам он относит: 1) хаотический период, в котором находится новорожденный ребенок; 2) рефлекторно-опытный, продолжающийся до появления речи, приблизительно до начала второго года после появления ребенка на свет; 3) подражательно-реальный - до школьного возраста; 4) подражательно-идейный - школьный период до 20-летнего возраста; 5) критико-творческий период, к которому принадлежит взрослый возраст. Кроме нормального типа Лесгафт выводит типы: лицемерный, честолюбивый, добродушный, забитый-мягкий, забитый-злостный, угнетенный.

Каждый тип получает подробное описание. По сути, мы имеем дело с психофизиологическим анализом душевного состояния и поведения ребенка. Например, ведущими признаками лицемерного типа являются: ложь во всех ее видоизменениях, непривычка рассуждать, способность улавливать внешнюю сторону предметов и явлений, хвастовство, хитрость, отсутствие каких-либо глубоких чувствований и понятий о правде. Действия преимущественно опытно-рефлекторные (инстинктивные) и имитационные, направленные исключительно на удовлетворение минутного требования и достижение всего того, что на основании опыта оказывается выгодным в отношении животных его потребностей. Но это описание пронизано педагогическим смыслом, а именно: педагог без такого всестороннего и углубленного знания человеческих

особенностей не способен достигать своих сугубо педагогических целей. Иначе говоря, антропологические представления должны стать необходимой составляющей педагогического знания, что вызывает потребность в создании соответствующей научной отрасли - педагогической антропологии.

Немало в этом направлении было сделано А.П.Нечаевым - крупнейшим специалистом по детской психологии и экспериментальной педагогике конца XIX - начала XX в. По его инициативе и под его руководством в 1901 г. была организована первая в России Лаборатория экспериментальной педагогической психологии. В рамках этой Лаборатории в 1904 г. открылись педагогические курсы, на которых слушателей готовили к всестороннему исследованию ребенка при помощи экспериментальных методов, применяемых в психологии, биологии и других человековедческих и естественнонаучных дисциплинах.

Значителен вклад в создание педагогической антропологии основоположника отечественной невропатологии и психиатрии Владимира Михайловича Бехтерева. Человек широчайшего дарования, неумной работоспособности и энергии, он оставил весьма заметный след и в педагогике. В его монографиях "Личность и условия ее развития и здоровья" (1905), "Вопросы воспитания в возрасте первого детства" (1909), "Вопросы общественного воспитания" (1910), "О социально-трудовом воспитании" (1917) и др. представлен огромный материал по различным вопросам педагогической антропологии: от медико-педагогических до нравственно-эстетических. В.М.Бехтерев активно участвовал в работе журнала "Медико-педагогический вестник", придерживавшегося позиции превращения педагогики в точную экспериментальную науку, основой своей имеющую достижения естественных наук и их методы и в первую очередь медицины. Выдвигалась новаторская идея создания **медицинской** педагогики.

Много внимания уделял В.М.Бехтерев половому воспитанию. Он пытался ответить на вопрос, который и сегодня весьма ак-

туален: каковы пределы, в которых сексуальные проявления ребенка естественны и допустимы? Определяя любовь как "половую привязанность", он тем самым не отрицал роли человеческой биологии и физиологии в любви. Однако считал возможным воспитательное (медико-педагогическое) воздействие, обеспечивающее здоровое половое поведение подростка. Большое место здесь отводилось социально-трудовому воспитанию.

В.М.Бехтерев заложил основы педагогики раннего возраста, впервые в истории науки дал общую фактологическую картину поведения ребенка раннего возраста. На антропологической основе он строил и свою методику воспитания, в частности свой **метод педагогического внушения**. Раскрывая психофизиологическую природу внушения, он обосновывал необходимость его применения в процессе воспитания и обучения.

В.М.Бехтерев - организатор антропологической науки. Под его непосредственным руководством в 1907 г. был создан Психоневрологический институт. Основное направление работы - комплексное изучение человека в целях дальнейшего развития медицины, педагогики и криминологии. При этом институте был открыт специальный (Педагогический) институт, основным принципом которого стало "изучение психики и воспитание, воспитание и изучение психики". Цель института - изучение человека со дня рождения, чтобы соответствующим образом влиять на воспитание. В заключение отметим, что антропологическая традиция получила свое дальнейшее развитие в отечественной педагогике XX в. Например, особую ценность имеют труды Б.Г.Ананьева - одного из основателей человекознания. Однако проблема антропологических поисков в XX в. - весьма сложная и требует специального исследования. Здесь лишь остановимся на одном аспекте этих поисков - *педологии*. Сегодня в эпоху переоценки ценностей происходит переосмысление этого педагогического направления. Как при этом нередко бывает, встречаются и перехлесты в сторону неумеренного восхваления ранее "обиженного" педагогического подхода. Думается, что ни отрицание пе-

дологии, ни излияния чувств любви в ее адрес не смогут внести какую-то ясность в существо решения проблемы. Необходим трезвый анализ. А для этого нужно время. В данном случае мы его не имеем. Поэтому ограничимся лишь краткими суждениями.

В первую очередь выясним, что же такое педология? Вот как определяют ее сами педологи: "Педология рассматривается как социальная наука, изучающая возрастные закономерности развития детей и подростков в конкретной классовой среде" (Педология. 1932. N 1-2. С. 9). Приблизительно такое же определение педологии дается в программе по педологии для педвузов (Педология. 1931. N 4. С. 96-100): "Педология есть наука, изучающая возрастные закономерности развития ребенка и подростка в данной социальной и исторической среде и оформляющая свои выводы под углом зрения социальной практики".

Очевидны антропологическая направленность педологии, ее интерес к исследованию человека. Однако на практике все это оборачивалось умалением роли воспитания в социальном становлении человека. Нередко на действиях педологов сказывалось влияние наследственной обреченности, неизменности наследственных качеств. Это выливалось в фетишизацию принципа индивидуального подхода, он превращался в инструмент сегрегации, неоправданного разделения детей по якобы генетическим признакам. "Дурная" наследственность предопределяла судьбу человека. В сущности, мы имеем дело с фактом получения обратного эффекта от абсолютизации того или иного средства. Желание максимально учесть в воспитательном процессе индивидуальные особенности личности ребенка с целью нахождения оптимальных путей ее развития ведет к выпячиванию одного фактора развития человека (биологического) и игнорированию важнейшего - воспитательного. Тем самым ломается гуманистическая традиция веры в лучшее предопределение человека (Коменский, Руссо), подрывается авторитет воспитания как могущественного преобразователя человеческой природы. Такого рода



педолого-педагогическая инквизиция, копание в "генетическом белье" воспитанников, разумеется, не могут быть поставлены в заслугу педологам. Но нельзя забывать и то, что именно педологами в России первой половины XX в. были продолжены традиции педагогической антропологии, предметом которой является человек во всем многообразии своих проявлений, в том числе в части наследственно-генетических характеристик.

**Педагогическая антропология К.Д.Ушинского.** Основные положения раскрыты в его грандиозном труде "Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии" [112]. Вряд ли можно сыскать в мире книгу, где бы с таким размахом и глубиной рассматривались философские, естественнонаучные, социологические и психофизиологические подходы к предмету воспитания - человеку. По сей день она являет собой образец того, как следует использовать сведения самого различного происхождения при изучении педагогических основ. Это также красноречивый пример применения интеграции в качестве методологического инструментария исследования проблем теории воспитания.

Константин Дмитриевич Ушинский не дает специального определения категории "педагогическая антропология". Но это вовсе не означает, что мы не имеем возможности выявить понимание Ушинским термина "педагогическая антропология". Как известно, в логике помимо явных определений, в которых отчетливо прослеживаются существенные признаки понятия, выделяются неявные определения: например, контекстуальные, в которых содержание определяемого понятия (объекта) выводится на основе контекста, содержащего данное понятие (объект).

Прежде всего К.Д.Ушинский обосновывает необходимость разработки педагогической антропологии: "Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях то она должна прежде всего узнать его тоже во всех отношениях" [112, с. 15].

Тем самым Ушинский подчеркивает, во-первых, сложность, неординарность предмета воспитания; во-вторых, интегративный

характер теории воспитания. Великий педагог убежден, что наука воспитания может быть построена на основе антропологических наук. К ним он относит все науки, в которых излагаются, слагаются и группируются факты, обнаруживающиеся свойства предмета воспитания - человека: анатомию, физиологию и патологию человека, психологию, логику, филологию, географию, изучающую землю как жилище человека и человека как жильца земного шара, статистику, политическую экономию и историю в обширном смысле - историю религии, цивилизации, философских систем, искусства и собственно воспитания в тесном смысле этого слова.

По мнению К.Д.Ушинского, антропологические науки - это дисциплины, имеющие какое-либо отношение к человеку как предмету воспитания. Поэтому целью планируемого им **антропологического** факультета должно стать изучение человека во всех проявлениях его природы со специальным приложением к искусству воспитания.

Однако выяснив это, мы пока еще не знаем, какое место в системе антропологических наук отводится "искусству воспитания", "воспитанию в тесном смысле этого слова". Но прежде обратимся к рассмотрению еще двух понятий, используемых Ушинским: "педагогика в тесном смысле" и "педагогика в обширном смысле". Исследование текстов К.Д.Ушинского дает повод сделать заключение об идентичности понятий "искусство воспитания", "воспитание в тесном смысле", "педагогика в тесном смысле". Все они в равной мере выражают собственно педагогику как свод дидактических и воспитательных правил, "собрание воспитательных правил", "собрание правил воспитания" как "собрание правил воспитательной деятельности", как "техническую часть воспитания". **Такую педагогику Ушинский лишает права называться наукой.** Поэтому ей не нашлось места в структуре антропологических наук, хотя история "воспитания в тесном смысле слова" получает в ней статус равноправного члена.

"Педагогика в обширном смысле" - это, по Ушинскому, собрание знаний, необходимых или полезных для педагога. Она вбирает в себя все антропологические науки.

Итак, К.Д.Ушинский подразумевает наличие двух педагогик: педагогику в тесном смысле и педагогику в широком смысле. Под первой имеется в виду собственно педагогика. В толковании автора "Педагогической антропологии" эта педагогика представляет собой совокупность рецептов, технических правил и не может называться наукой как таковой. Под второй он подразумевает систему научных знаний, относящихся так или иначе к человеку, т.е. собственно педагогическую антропологию <sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> При написании п.3 темы 4 нами использованы материалы книги "Очерки школы и педагогической мысли народов СССР: Конец XIX - нач. XX в. /Под ред. Э.Д.Днепров, С.Ф.Егорова, Ф.Г.Паначина, Б.К.Тебиева. М.: Педагогика, 1991. С. 228-251.

## **Тема 5. ВОСПИТАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА**

1. Воспитание и развитие как педагогические категории.
2. Движущие силы и механизмы развития человека.
3. Факторы и концепции развития человека.
4. Подходы к решению проблемы взаимоотношений воспитания (обучения) и развития. Теория опережающего обучения Л.С.Выготского.

### **1. Воспитание и развитие как педагогические категории**

Попытки определения понятия "воспитание" предпринимают практически все социогуманитарные дисциплины. Например, философы под воспитанием понимают процесс усвоения индивидом социально-культурного опыта. Тем самым они сближают воспитание с социальным формированием в целом. Социологи ограничивают воспитание процессами обучения и усвоения индивидом ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих данному обществу, социальной группе, слою населения. Психологи рассматривают воспитание как наиболее сложный вид формирования личности и коллектива, опирающийся на обучение, но дополняющий его связями приобретаемого в процессе обучения опыта со свойствами направленности именно данной личности (К.К.Платонов).

В рамках педагогики осуществляется синтез самых различных подходов к определению воспитания. К.Д.Ушинский выделял воспитание "в обширнейшем смысле слова", имеющее отношение не только к человеку, но и к животным и даже растениям. Воспитывать - значит способствовать развитию организма посредством свойственной ему пищи, материальной или духовной. Истоки такого сверхширокого определения воспитания восходят к его этимологии: латинское слово "educare" и древнерусское "воспитание" происходят от корневой основы "питать", синонимичной глаголу "кормить". Такая трактовка воспитания

делает его категорией, способной охватить чуть ли не все сферы действительности. В питании, в соответствующих подпитках нуждается все, что существует. Например, это относится к высокоорганизованным техническим средствам - компьютерам, ЭВМ. Здесь укажем на ту выдающуюся роль, которую играют в кибернетике понятия обучения, поведения, непосредственно соотносимые с категорией воспитания. В одном из учебников, вышедших в последнее время, четко прослеживается линия на "многословное" понимание воспитания в педагогике: "Воспитание - целенаправленный и организованный процесс формирования личности. В педагогике понятие воспитания употребляется в широком и узком социальном смысле, а также в широком и узком педагогическом значении. В широком социальном смысле воспитание - это передача накопленного опыта от старших поколений к младшим. Под опытом понимаются известные людям знания, умения, способы мышления, нравственные, этические, правовые нормы, словом, все созданное в процессе исторического развития духовное наследие человечества". В узком социальном смысле под воспитанием понимается "направленное воздействие на человека со стороны общественных институтов с целью формирования у него определенных знаний, взглядов, убеждений, нравственных ценностей, политической ориентации, подготовки к жизни". "В широком педагогическом смысле воспитание - это специально организованное, целенаправленное и управляемое воздействие коллектива, воспитателей на воспитуемого с целью формирования у него заданных качеств, осуществляемое в учебно-воспитательных учреждениях и охватывающее весь учебно-воспитательный процесс". "В узком педагогическом смысле воспитание - это процесс и результат воспитательной работы, направленной на решение конкретных воспитательных задач" [89, с.22, 23, 24].

В.Д.Семенов дает философско-педагогическое определение понятия воспитания: "Воспитание - это процесс духовного и социального становления подрастающих людей при совершенствова-

нии личности взрослых. Воспитание - вид духовных отношений - существует в обществе как факт человеческой жизнедеятельности, как социальное явление, а способы его организации... конкретно-исторические" [100, с.3]. М.А.Галагузова вычленяет несколько особенностей эволюции понятия "воспитание": а) перманентность, характеризующую категорию "воспитание" как вечную категорию общества; б) коммуникативность, связанную с тем, что понятие "воспитание" имеет важное значение для развития многих областей знания; в) валентность, т.е. способность вступать в терминологические словосочетания; г) генетичность, которая связана с определением происхождения того или иного термина, характеризующего область воспитания; д) импульсивность, характеризующую неравномерностью развития воспитательных терминов, их способностью к эволюционным всплескам в определенные периоды своего формирования [23, с.59].

Несмотря на обилие определений воспитания и наличие различных подходов к нему, правомерно вывести: воспитание, во-первых, есть процесс передачи социального опыта, во-вторых, есть результат: в процессе передачи социального опыта познавательного, нравственного происходят развитие, становление и формирование человека.

При этом развитие - это процесс поступательного изменения физических, душевных и интеллектуально-духовных свойств человека; становление - возникновение физических, душевных и интеллектуально-духовных новообразований в человеке; формирование - обретение физическими, душевными, интеллектуально-духовными новообразованиями относительной устойчивости, определенности и законченности. Конечные "продукты" воспитания - социализация (в широком и узком смысле), персонализация и индивидуализация человека. Социализация - приобретение индивидом человеческих качеств, ценностных ориентаций, норм и форм поведения и т.д., востребуемых данным обществом, культурой, нацией. Персонализация - приобретение человеком в процессе воспитания качеств, способствующих его признанию как

личности другими людьми. "Подобно тому, как индивид стремится продолжить себя в другом человеке физически продолжить род, произвести потомство), личность индивида стремится продолжить себя, обеспечив индивидуальную представленность, свое "инобытие" в других людях" [86, с.244]. Индивидуализация же - это приобретение человеком самого себя "для себя", что достигается путем установления равновесия в отношениях человека с самим собой. Таким образом, пользуясь интегративно-педагогической терминологией, можно сделать вывод о том, что социализация - это интеграция человека с обществом; персонализация - интеграция человека с другими людьми; индивидуализация - интеграция человека с самим собой.

В последние годы активно дискутировался вопрос: является ли воспитание процессом воздействия или взаимодействия? Порой дискуссии в этой области напоминают средневековые диспуты, проводившиеся по проблеме: что раньше появилось - курица или яйцо? Весьма проблематично отделить в воспитательном процессе воздействие от взаимодействия. Любой процесс - это последовательная смена состояний в развитии чего-либо. Тем более это касается педагогического процесса, скорость и непредсказуемость которого поражают воображение. Воспитательный процесс вполне возможно рассматривать на одном этапе своего развития как воздействие, на другом - как взаимодействие. Но в принципе есть основания говорить о неразрывном характере отношений, связывающих воздействие и взаимодействие в воспитательном процессе, хотя бы потому, что всякое воздействие одного субъекта на другого влечет за собой реакцию (пассивную или активную) последнего. В этом смысле педагог не может воздействовать на воспитанника без того, чтобы он сам не испытал воздействие со стороны воспитанника. И напротив, воздействие воспитанника находит отражение в действиях воспитателя.

Таким образом, воспитание - это и процесс, и результат, и взаимодействие, и воздействие. Как процесс оно служит средством передачи социального опыта; как результат способствует

развитию, становлению и формированию человека, а следовательно, его социализации, персонализации и индивидуализации; как взаимодействие оно означает непрерывный взаимообусловленный процесс действий участников воспитательного процесса; как воздействие оно допускает большую активность одного из последних на том или ином этапе осуществления воспитательного процесса. Что же касается проблемы равноправия участников воспитательного процесса, то она требует отдельного рассмотрения, что не входит в нашу задачу. Заметим только, что при ее решении необходимо, как нам представляется, исходить из понятий "реальное равноправие", "допускаемое равноправие" и "ситуативное равноправие". Дело в том, что выражения типа "педагог и дети - равноправные партнеры" несут в себе достаточно высокую степень эмоциональности. Говорить о реальном равноправии, например, шестилетнего ребенка и сорокалетнего учителя, закончившего университет или даже педучилище, как на субъектном, так и на личностном уровне вряд ли приходится.

Понятие "развитие" так же, как и "воспитание", имеет широкое распространение в различных социогуманитарных дисциплинах. Философы под ним понимают закономерное, направленное изменение материальных и идеальных объектов; психологи - закономерное изменение психических процессов во времени, выраженное в их количественных, качественных и структурных преобразованиях. В педагогике "развитие" представляет собой процесс физического, умственного и нравственного роста человека и охватывает все количественные и качественные изменения врожденных и приобретенных свойств. Развитие человека как процесс физического, умственного и нравственного созревания, по существу, означает превращение ребенка, биологического индивида, обладающего задатками человека как представителя биологического рода, в человека как личность, члена человеческого общества [81, с.36].

Несколько иначе характеризует развитие В.С.Безрукова. По его мнению, развитие личности - это объективный и закономер-



ный процесс поступательного изменения психофизиологических и социально-психологических свойств личности под влиянием его участников в самых разнообразных видах деятельности. Развитие - это переход от простого к сложному, от незнания - к знанию, от неумения - к умению. Развитие психофизиологических свойств означает обеспечение физического здоровья, выработку высокой работоспособности, выносливости, а также совершенствование психических процессов: восприятия, мышления, памяти, воображения (например, технического мышления, ощущения пространства, целостности, монолитности предметов и т.д.) Социально-психологическое развитие состоит в повышении качества знаний, умений и навыков, которые необходимы для успешной жизни, и профессиональной деятельности человека. Сюда же включаются формирование отношения к обществу, коллективу, профессии, труду, самооценка личности.

Итак, если воспитание в качестве смыслового ядра имеет передачу социального опыта, то развитие - качественные поступательные изменения в человеке, происходящие, как мы уже знаем, под влиянием воспитания, т.е. можно предположить, что воспитание не просто средство, но и важнейший фактор развития человека. Однако отношения между воспитанием и развитием настолько сложны, что требуют специального рассмотрения, которые и будет осуществлено в двух последних параграфах данной темы.

Подытоживая сказанное о воспитании и развитии, отметим следующее. Они являются важнейшими категориями педагогики. Всякое умаление их роли как понятий и как педагогических феноменов влечет за собой негативные последствия. Тенденции к снижению роли воспитания как понятия и явления не имеют под собой никаких разумных оснований. Мудрость древних гласит: "Человек есть существо самое кроткое и самое божественное, если он будет укрощен настоящим воспитанием; если же его не воспитывать или давать ему ложное воспитание, то он будет самым диким животным из всех, кого производит земля" (Платон).

Педагогические категории воспитания и развития аккумулируют в себе в той или иной степени все толкования, имеющие место в социогуманитарных дисциплинах. Тем самым еще раз подтверждается глобальная интегративная функция педагогики как систематизатора современных наук.

Развитие не есть простое изменение ("лишь бы изменить").

## **2. Движущие силы и механизмы развития человека**

Когда речь заходит о движущих силах, то обычно вспоминают о противоречиях. Так, движущими силами воспитательных отношений "являются внутренние сущностные диалектические противоречия и противоречивость взаимодействия структуры этих отношений с обществом, природой" (В.Д.Семенов). Однако бывают исключения. Например, Ж.Пиаже усматривает движущую силу прогрессирующих преобразований, т.е. развития, в уравнивании. Исследовав различные модели равновесия, существующие в технике, химии, биологии, он избирает модель, допускающую активную роль субъекта в восстановлении равновесия. Причем равновесие понимается как компенсация внешних пертурбаций (пертурбация - внезапное нарушение обычного, нормального хода чего-либо) посредством деятельности субъекта, отвечающей за эти пертурбации. Теория развития Пиаже построена на биологической модели гомеостазиса, и поэтому она недостаточна, чтобы охватить все формы развития личности. И прав Г.С.Костюк, считающий, что личность развивается в связи с возникающими в ее жизни противоречиями [55, с.124]. Согласно его теории, в развитии личности возникают противоречия между достигнутым ею уровнем психического развития и ее образом жизни, занимаемым ею местом в системе общественных отношений, выполняемыми ею социальными функциями. Личность "перерастает" свой образ жизни и поэтому стремится к новому положению, новым видам общественно значимой деятельности. Реализуя эти стремления, она находит новые источники своего

развития. Важно при этом, чтобы личность имела перспективную цель - источник ожиданий личностью будущей радости, что способствует движению личности вперед. Достигая своей цели, человек "выкладывается" и тем самым развивается внешне и внутренне. Внешнее развитие проявляется в достижении человеком новых ступеней в системе общественных отношений, новых общественных функций. Результаты внутреннего развития найдут отражение в социально-духовных, психических и физических новообразованиях личности.

Особо следует подчеркнуть, что внешние противоречия (в принципе не существует чистых внешних противоречий: в любом случае противоречия касаются личности, ее внутреннего мира, однако нельзя не учитывать здесь роли внешних событий, воздействующих на образование противоречий) сами по себе не могут стать двигателем развития. По меньшей мере человек должен увидеть это противоречие. Вполне допустима ситуация, когда последний не замечает, что личность "выросла из одежд" привычного для него бытия, что ей по плечу куда более сложные жизненные задачи. Человек может видеть это, но при этом не хочет расставаться с привычным образом существования: классический пример - Обломов. Внешние противоречия должны перейти во внутренний план личности, интериоризироваться, стать как бы ее "собственностью". Но есть противоречия, которые не нуждаются в таких метаморфозах. Они генетически имеют внутреннюю природу: противоречия между тенденцией к инертности, стереотипии, устойчивости и тенденцией к подвижности, изменчивости.

В педагогике движущими силами развития человека называются противоречия между возникающими под влиянием объективных факторов потребностями человека от простых физических, материальных до высших духовных и средствами и возможностями их удовлетворения. Эти потребности создают мотивы того или иного вида деятельности, направленной на их удовле-

творение, побуждают к общению с людьми, поиску средств и источников для их удовлетворения своих потребностей [81, с.38].

**Механизмы развития человека.** Важное место в определении механизмов развития человека занимает решение вопроса о соотношении целого и его частей в процессе развития, становления и формирования человека. Здесь возможно выделение трех подходов: редукционистского, органицистского и интегративно-целостного. В первом случае развитие низводится к изменению отдельных психических функций (наблюдается подмена целого частями); во втором развитие соотносится главным образом с трансформациями в области целого, в качестве которого могут выступать различные образования, например, в гештальтпсихологии - гештальты (образы), в принципе не сводимые к своим частям. Развитие осуществляется путем движения этих структур к уравновешенному состоянию, т.е. происходит подмена частей целым. В третьем случае речь о целостном характере развития индивида, что возможно при взаимообусловленным функционировании частей и целого. "Личность... формируется как целостное структурное образование, в котором отдельные психические функции и свойства взаимосвязаны. Поэтому нельзя понять целое, не выделяя его отдельных сторон, функций, как и нельзя понять части вне их связи с целым" [55, с.118-119].

По мнению ряда исследователей, развитие начинается и заканчивается процессами дифференциации и интеграции. Такое понимание идет от Спенсера. Однако есть и другие мнения. Так, известный психолог Г.Олпорт считает, что развитие не ограничивается интеграцией и дифференциацией. Сами эти процессы во многом зависят от условий развития, характера взаимодействия индивида с окружающей действительностью, влияния сил "жизненного поля" (К.Левин), обучения и воспитания. Так, обучение способно усиливать дифференциацию и интеграцию. Например, обучающимся могут быть предложены задания расчленять на части "те или иные целостные акты поведения, выделять в них различные компоненты" [55, с.120]. Тем самым обу-

чение служит целям дифференциации. Но оно может выполнять функции интегратора, если перед обучающимися ставятся задания объединять в новое целое расчлененные до этого части.

И все же неверно будет умалить роль дифференциации и интеграции как механизмов развития личности. Так, правильное применение принципа дифференциации в учебном процессе делает возможным эффективное использование индивидуального потенциала обучающегося, что, несомненно, оказывает благотворное воздействие на развитие личности в целом. Грамотное и взвешенное интегрирование содержания образования способствует формированию у личности целостного представления о мире во всем богатстве его отношений и связей. Интеграция выступает в качестве высшей ступени развития личности в группе. Специалисты по социальной психологии указывают на то, что развитие личности можно представить как процесс ее вхождения в новую социальную среду. Большое значение в развитии группы в целом и ее отдельных членов имеет так называемая групповая интеграция, выполняющая функцию противодействия внутренним и внешним возмущениям, угрожающим целостности, тотальности группы, и обеспечивающая ее сохранность посредством преобразования ее исходных компонентов. Уместно здесь напомнить об интегральном эффекте, получаемом в результате кооперации усилий членов человеческой общности, человеческого коллектива. Сила "эффекта ансамбля", "коллективного эффекта", признаваемая равно как Марксом, так и сторонниками самого, пожалуй, сегодня модного направления в философии - синергетики, свидетельствует об огромном развивающем потенциале интеграции. Интеграция способствует появлению нравственно-этических, психических и интеллектуальных новообразований у личности путем качественной реорганизации старых. Особенно отчетливо это прослеживается у детей [78, с.73].

### 3. Факторы и концепции развития человека

Традиционно в психологии господствует "теория двух факторов" (В.П.Зинченко), соответственно которой выделяются два ведущих фактора развития человека - наследственность и среда. Казалось бы, факторы развития человека ясны. Однако дело обстоит иначе. Во-первых, не очевидно содержание этих факторов. Например, сегодня, с одной стороны, используется понятие "утробная среда", с другой - в качестве автономно существующей составляющей среды как фактора развития человека называется воспитание. Суть дела не меняется от того, что последнее свойственно в большей мере педагогам. Во-вторых, до сих пор не существует научного доказательства степени значимости этих факторов для развития человека: одни ученые считают ведущим детерминантом развития наследственность, в то время как внешняя среда обуславливает лишь возможности и формы проявления той программы, с которой рождается человек; другие выводят важнейшие особенности личности непосредственно из социальной среды, из "социокультурных матриц". В то же время при всей разнице взглядов все сохраняют позицию двойной детерминации личности, так как просто игнорировать один из факторов, о которых идет речь, значило бы идти против эмпирически доказуемого влияния обоих [64, с.191]. В-третьих, к названным факторам добавляется целый ряд дополнительных факторов: воспитание, активность самой личности, врожденные структуры духовного и психического характера, "живой дух" В.Дильтея, архетип К.Юнга, либидо З.Фрейда, понимаемое как "глубинная" бессознательная психическая энергия индивида, коренящаяся в сексуальном инстинкте и рассматриваемая как доминирующий мотив человеческого поведения, гештальты как целостные, сводимые к своим частям структуры-образы. В рассматриваемый ряд можно включить также энтелехию, археи, созидающие силу, порыв к форме, жизненные импульсы, мировую душу Ф.Шеллинга, пре-

дустановленную гармонию Г.-В.Лейбница, внутреннюю цель Аристотеля и т.д.

Таким образом, возможно выделение внешних (среда, воспитание, некие творческие силы, существующие в природе или вне ее) и внутренних (природные склонности и влечения, "глубинная" психическая энергия) факторов. Однако нельзя не согласиться с тем, что важнейшими среди названных факторов являются наследственность и социальная среда, а также воспитание как составная часть последней.

Под наследственностью психологи понимают "свойство живых систем воспроизводить свою организацию или, иначе говоря, свойство живых организмов воссоздавать себе подобных в ряду поколений" [91, с.208]. Структурно-функциональной единицей передачи наследственной информации является ген. Совокупность генов данного организма, полученных от родителей, образует генотип. Если же речь идет о совокупности генов популяции, вида, то говорят о генофонде. В категориальное поле наследственности входит и фенотип - результат взаимодействия генетических и внешних факторов. Иногда под генотипом подразумевают тип нервной деятельности (темперамент), а под фенотипом - склад нервной деятельности (характер) - совокупность наследственных, генотипических и приобретенных свойств [110, с.42-43]. В учебниках по психологии и педагогике перечисляются составляющие наследственной программы (генетической информации): анатомо-физиологическая структура и такие особенности человеческого организма, как цвет кожи, волос, глаз, телосложение, особенности нервной системы, а также видовые задатки речи, хождения в вертикальном положении, мышления и способности к труду.

Однако несмотря на, казалось бы, ясную ситуацию, мы и в данном случае наталкиваемся на ряд проблем. В первую очередь - проблему взаимоотношений врожденного и приобретенного. Современная генетика отчетливо говорит: развитие организма определяется микроструктурами половых клеток, в которых за-

ложена генетическая информация. Но возникает много неясностей с содержательными составляющими последней. Это приводит к тому, что понятия "генетическая информация" и "наследственная информация" разводятся. Дополнительно к ним вводится понятие "сигнальная информация", отражающее процесс передачи наследственной информации от родителей к потомкам на основе непосредственных контактов за счет выработки подражательных условных рефлексов и иных способов восприятия и преобразования информации [91, с.68]. Таким образом, допускается возможность трансформации генетической (наследственной?) информации. Причем это происходит уже на уровне внутриутробного развития. Врожденное, замечает в связи с этим Б.М.Теплов, может быть результатом внутриутробного развития, а также условий развития в первый период жизни [109].

Итак, что же мы наследуем - сумму генов, "которые передаются от обоих родителей при зачатии" (А.Анастаси), или же кроме этого и результаты внутриутробного развития? А когда говорим о задатках, что мы имеет в виду: врожденные задатки или наследственные задатки? Дело в том, что понятие "врожденные задатки" ни в коем случае не тождественно понятию "наследственные задатки" [109, с.19]. Но тогда как понять слова о том, что "врожденными могут быть лишь анатомо-физиологические особенности, т.е. задатки, которые лежат в основе развития способностей, сами же способности всегда являются результатом развития"? [109, с.17]. Ведь именно анатомо-физиологические особенности в первую очередь наследуются, т.е. являются своего рода "наследственными задатками". Кроме того, врожденное - это отчасти приобретенное в ходе внутриутробного развития. Примерно такого рода противоречие наблюдается и в рассуждениях А.Анастаси: "Ламарковская гипотеза о наследовании приобретенных признаков не нашла подтверждения ни в экспериментальных данных генетики, ни в данных эмбриологии, касающихся механизмов наследственности". А.Анастаси резко выступает против распространенного мнения, "что родители могут



передавать потомкам физические и психические признаки, которые они сами развили в результате тренировок или упражнений...". Но здесь же указывается: "Тот факт, что различные функции могли упражняться до рождения, не должен игнорироваться при изучении последующего развития поведения" [110, с.251, 252].

Подобные противоречия свидетельствуют о чрезвычайно сложном характере взаимоотношений, связывающих наследуемое, врожденное и приобретенное в человеке. Особый интерес для педагогов в данной связи приобретает проблема различения задатков и способностей. Вот как пытается решить ее Б.М.Теплов относительно музыкальных задатков и способностей. По его мнению, абсолютный слух как способность не существует у ребенка до того, как он впервые встал перед задачей узнавать высоту звука. До этого существовал только задаток как анатомо-физиологический факт [109, с.20]. Несъеденная пища - не пища?

Трудности, встречающиеся при разграничении понятий "наследуемое", "врожденное" и "приобретенное", обуславливаются в немалой степени пластичностью нервной системы. По мнению А.Г.Ковалева, при длительных сильных воздействиях функции нервной системы, а следовательно, темперамент могут быть изменены. Правда, Б.М.Теплов вносит в эту мысль уточнение: изменяется не тип, а типологические свойства. Имеются некоторые основания предполагать, что проблема взаимоотношений наследуемого, врожденного и приобретенного носит формально-терминологический характер, т.е. включает в себя конвенциональный элемент. Так, в американском психологическом словаре два термина переводятся на русский язык словом "способности": *ability* и *sapacity*. Первый означает "умение выполнять действия, включающие в себя сложные координированные движения, и разрешение умственных задач" или "то, что может быть сделано человеком на данном уровне обученности и развития". Во втором случае "максимальные возможности индивида в отношении какой-либо функции, ограниченные его врожденной конституци-

ей и теоретически измеряемые тем пределом, до которого может быть развита функция при оптимальных условиях" или "возможности организма, определяемые и ограничиваемые его врожденной конституцией" [110, с.17]. В контексте вышесказанного находится и вывод В.А.Крутецкого о наследуемости математических способностей. Да и в школьной практике можно часто услышать: он способный, но учиться не желает. То есть способности признаются как некие изначально данные человеку свойства. Или же вспомним фразу "развивать способности", которую можно услышать гораздо чаще, чем "развивать задатки".

Есть мнения, допускающие возможность передачи через гены социальной информации вплоть до нравственно-эстетических ценностей. Так, итальянский криминалист Ч.Ломброзо вывел формулу: преступниками не становятся, а рождаются. Он защищал положение о существовании особого типа человека, предрасположенного к совершению преступлений в силу определенных биологических признаков - так называемых антропологических стигматов. В 70-е гг. XX столетия в СССР появились публикации, в которых утверждалась мысль об обнаружении связи между набором хромосом и преступным поведением. Известный генетик В.П.Эфроимсон скрупулезно перечислил черты преступного типа: "Предельно упрощенно - это коренастый, большебрюхий и широкогрудый здоровяк с преобладанием физического развития над интеллектуальным" [28, с.229]. Это мнение легко можно подвергнуть сомнению: немало преступников среди интеллектуалов, начиная от создателей атомной бомбы и кончая весьма образованными мошенниками. Но В.П.Эфроимсон включает в число наследуемых качеств альтруизм, героизм, способность к самопожертвованию, стремление к добру, уважение к старшим. Конечно, на уровне простого здравого смысла это также легко опровергается. Однако нельзя не учитывать их эвристических возможностей. Такого рода позиции способствовали усилению внимания ученых к евгеническим проблемам (евгеника - наука о наследственном здоровье и путях его улучшения). Например,

биолог А.А.Нейфах, ссылаясь на эффективность применения методов генной инженерии, в частности метода клонирования, в сельском хозяйстве и животноводстве, спрашивал: почему эти самые методы нельзя использовать с "целью создания особо одаренных людей, необходимых для ускорения научно-технического прогресса, развития искусства и т.п. "Подумать только, - восклицал он, - что можно было совершить в науке, если бы появилась возможность репродуцировать генотип таких людей, как Эйнштейн" [28, с.226]. Со своей стороны В.П.Эфроимсон, соглашаясь с А.А.Нейфахом в том, что талант человека определяется его генами, призывает в одной из своих работ к созданию "педагогической генетики", предметом которой должно было стать исследование особенностей одаренных людей [28]. Некоторые биологи пошли еще дальше в своих евгенических изысканиях: поставили задачу создания при помощи генной инженерии и вмешательства в мозг человека "нового человека", "сверхчеловека" - *Homo sapientissimus* [92, с.19].

Однако не все ученые разделяют далеко идущие проекты евгеников. Так, по поводу идеи создания "сверхчеловека" французский исследователь Ж.Ланжен заметил: "Чтобы создать более умного, чем мы, мы должны быть умнее, чем мы может быть". По его мнению, нельзя с помощью "трюков генной инженерии" создать суперчеловечество [28]. Известный советский философ Э.В.Ильенков придерживался мнения, согласно которому способности и талант не являются врожденными, а формируются социальным окружением. Психолог В.Н.Кудрявцев высказал точку зрения, в соответствии с которой попытки определить, какой генотип является "желательным", а какой - нет, всегда оказываются связанными с предубеждением по отношению к тем или иным людям или группам людей. Интересно и замечание на этот счет Б.Г.Ананьева. "Допустим, - писал он, - что генетики сделают осуществимым регулирование не только пола, но и всех индивидуальных (физических и психических) свойств человека. Тогда, несомненно, перед всем естествознанием встанет проблема,

с которой имели дело социальная теория и педагогика, о ценности тех или иных свойств, которыми хотят наделить родившегося человека" [5, с.61].

**Среда** - все тела и явления, с которыми организм находится в прямых или косвенных взаимоотношениях. Принято различать среду абиотическую (неживую), биотическую (живую) и антропогенную (порожденную или серьезно измененную человеком). Ж.Пиаже различает социальную и природную среду. А.Анастаси выделяет дополнительно внутриутробную, межклеточную, внутриклеточную и даже среду, образуемую цитоплазмой данной клетки [110, с.252]. Словом, "понятие среды постепенно расширилось и стало менее резко отлнчимо от понятия наследственности" [110, с.252]. Иногда говорят о географической среде, климате.

В педагогической литературе, как правило, под средой в первую очередь понимают социальную среду, "определяемую экономическими условиями, свойственными данной общественной формации" [82,с.41]. Составляющие социальной среды: материальные условия жизни общества, социальный и государственный строй, система производственных и общественных отношений, функционирование различных учреждений и т.д.

**Воспитание** как фактор развития личности отличается особой целенаправленностью, мы бы сказали, модальностью, высокой степенью систематизации. Можно говорить о собственно воспитании - специально организованном процессе в рамках учебно-воспитательных заведений и учреждений и о социальном воспитании в рамках общественного целого, когда на человека воздействует вся совокупность идеологических, политических, информационных и иных личностно ориентирующих средств. Особую значимость в настоящее время приобретают средства массовой информации, которые все более монополизируют процесс "производства человека как человека". Это происходит различными путями, например путем выполнения ими сугубо педагогических функций при трансляции образовательно-воспитательных

программ. Необходимо также отметить, что "информация - отправная точка образования" [54, с.11]. Сегодня сформировалось единое совокупное воспитательное пространство, способное оказывать разнонаправленное влияние на человека. При этом нельзя сбрасывать со счета и возможность негативного воздействия некоторых его составляющих при определенных условиях. Например, разрушающее влияние оказывает на детские души злоупотребление на уроках истории поисками так называемых белых пятен, что в завуалированной форме представляет собой процесс зомбирования подрастающего поколения.

Рассмотрим концепции развития человека

1. Биологизаторская концепция считает главным фактором развития человека его биологические задатки, наследуемые от родителей через гены, и сводит развитие к биологическому созреванию, в процессе которого, по мнению ее сторонников, формируются как телесная конституция, так и духовные качества человека. "Развитие психики, - писал, например, А.Гезел, - есть прежде всего появление последовательных форм поведения, основанное на созревании нервной системы, которая в свою очередь связана со всем строением и историей организма" [55, с.106]. Из этого делается вывод об обусловленности различий в правовом и материальном положении людей биологическими, природными задатками. Близка к данной позиции точка зрения Торндайка, согласно которой психическое развитие ребенка предопределено врожденными инстинктами и в человеке существуют особые гены сознания, носители вечных наследственных качеств. Способности к учению он объяснял не только врожденными свойствами, но и принадлежностью к белой расе. Скиннер рассматривал человека как естественно-природный объект. У З.Фрейда развитие личности определяется ее половыми потребностями.

2. Психологизаторская концепция в основу развития человека кладет определенные психические структуры, изначально заложенные в человеке. Так, в гештальтпсихологии получила признание идея самодвижения психических структур к равнове-

шенному состоянию: целостные образы - гештальты - возникают вследствие стремления психического поля сознания индивида образовать "хорошие", простые, симметричные, уравновешенные фигуры, что и выражает, по мнению гештальтпсихологов, процесс развития психики. С некоторыми допущениями к психологизаторским концепциям можно отнести так называемые психодинамические теории личности [78, с.54], объясняющие ее поведение исходя из ее психологических или внутренних субъективных характеристик. В частности, это относится к "теории черт" Г.Олпорта и Р.Кеттела. Согласно этой теории, люди отличаются друг от друга набором и степенью развитости у них отдельных черт, имеющих психофизиологическую природу.

3. Эпигенетические концепции признают в качестве главных факторов развития воздействие внешней окружающей среды, в первую очередь - социальной. Остановимся на социологизаторских концепциях, в соответствии с которыми ведущим фактором развития человека признаются социальная среда, прежде всего, воспитание:

1) механистическая концепция, рассматривающая человека чем-то вроде пустого сосуда от рождения, заполняемого знаниями, умениями и навыками в процессе социального становления, выражена Дж.Локком: душа человека - чистая доска, на которой опыт отпечатывает свои письмена. Понимание развития как накопления опыта, ассоциаций, образующихся под воздействием окружающей среды, характерно было для Г.Спенсера, И.Тена, Т.Рибо и др. Элементы анализируемого подхода просматриваются в бихевиористской психологии, понимающей под развитие психики ребенка увеличение запаса новых актов поведения, определяемых исключительно социальной средой;

2) культурно-историческая теория Л.С.Выготского, согласно которой источники и детерминанты развития человека лежат в исторически развивающейся культуре. Развитие осуществляется путем перехода интерпсихических процессов в интерпсихические;

3) личностно-деятельностная концепция А.Н.Леонтьева центральным содержанием развития человека объявляет присвоение им достижений исторического опыта. Присвоение (интериоризация) последнего происходит в деятельности, адекватной той, которая зафиксирована в усваиваемом опыте.

4. Конвергентные, интеракционистские подходы основаны на признании равнозначности влияния на развитие человека внешних и внутренних факторов. "...Любой фактор среды оказывает различное влияние в зависимости от того, на какой специфический наследственный материал он действует, - пишет А.Анастаси. - Равным образом любой наследственный фактор будет действовать различно при различных условиях среды". Очевидно, что всякая количественная оценка доли влияния наследственного или средового фактора несовместима с этой точкой зрения, т.е. эта доля будет меняться с изменением наследственных или средовых факторов. Фундаментальным для этого понятия взаимодействия наследственности и среды является их взаимозависимость [110, с.252-253].

Взаимообусловленность органических, биологических и средовых (социокультурных) факторов постулируется социобиологическим принципом генокультурной эволюции, не допускающим строгого отделения друг от друга наследственности и влияния среды [61]. Интеракционистский элемент присутствует в воззрениях В.Вундта, замечавшего, что в онтогенезе трудно отделить то, что является спонтанным, от того, что обусловлено социальной средой.

5. Концепции, отрицающие развитие личности в онтогенезе, характерны для провиденциалистских (виталистических, теологических и т.д.) воззрений: все во власти провидения (судьбы, рока), божьего умысла, ни один волос не упадет с головы человека без божьего вмешательства. Основная идея этих концепций - все в жизни человека уже предопределено, поэтому развития в привычном смысле не происходит. Уместно напомнить здесь известное изречение Платона: воспитание есть воспоминание души.

Фактически отрицается развитие и в преформистских учениях, в соответствии с которыми сформировавшийся организм преобразован в яйце или в сперматозоиде [16, с.199].

#### **4. Подходы к решению проблемы взаимоотношений воспитания (обучения) и развития. Теория опережающего обучения Л.С.Выготского**

Истории известны четыре точки зрения на решение проблемы взаимоотношений воспитания (обучения) и развития:

1. Обучение и развитие мыслятся как два независимых друг от друга процесса.

2. Обучение понимают как чисто внешнее использование возможностей, которые возникают в процессе развития: обучение следует за развитием.

3. Обучение и развитие отождествляются.

4. Обучение может идти вслед за развитием, иногда нога в ногу с ним, а также впереди развития, продвигая его дальше и вызывая в нем преобразования.

Теория опережающего обучения Л.С.Выготского основывается на последней позиции. Главными положениями данной теории являются:

1. Основа психического развития человека - качественные изменения его социальной ситуации.

2. Исходная форма деятельности - ее развернутое выполнение во внешнем плане.

3. Психические новообразования, возникающие у человека, производны от исходной формы деятельности.

4. Существенную роль в процессе развития играют различные знаковые системы.

5. Всеобщими моментами развития служат обучение и воспитание.

6. Обучение опережает развитие: педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского разви-



тия обучение, опираясь не столько на созревшие функции, сколько на те, которые созревают, движут вперед развитие.

7. Существуют два уровня воздействия обучения на развитие:

**Первый - зона актуального действия**, которая складывается в результате уже завершившихся циклов развития и находит свое выражение в самостоятельном решении ребенком интеллектуальных задач.

**Второй - зона ближайшего развития** обнаруживается в процессе решения тех задач, с которыми ребенок не может справиться самостоятельно, но оказывается в состоянии решить их с помощью взрослого, в коллективной деятельности, по подражанию. Но что умеет делать ребенок сегодня в сотрудничестве, завтра он сумеет сделать самостоятельно. То есть происходит своеобразное цикловое развитие ребенка.

8. Учет возрастных, индивидуальных и половых особенностей в процессе обучения и воспитания [31].

## **Тема 6. НАУКОВЕДЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИКИ**

1. Проблемы объекта и предмета педагогики.
2. Педагогика как наука, искусство и техника.
3. Метаморфозы понятия "педагогика".

### **1. Проблемы объекта и предмета педагогики**

По словам В.В.Краевского, "различение объекта и предмета важно и для науки, и для практики. Оно позволяет правильно организовать работу, особенно в том случае, когда нужно всесторонне и глубоко, с разных сторон изучить объект, чтобы прийти к важным для практики решениям" [32, с.9].

По мнению философов, объект есть то, на что направлена познавательная или иная деятельность; предмет познания - это сторона свойства и отношения реальных объектов, которые в данный момент подлежат познанию [116, с.441, 359]. Близка к приведенной точке зрения позиция педагога В.Е.Гмурмана. По его мнению, объект есть определенная сфера объективной деятельности; предмет - сторона объекта, которую изучает относительно самостоятельная наука. Несколько иначе смотрит на проблему различения объекта и предмета и вышеупомянутый В.В.Краевский. Для него объект - это область объективной деятельности исследования, а предмет - посредующее звено между субъектом и объектом исследования, отражающее способы видения объекта исследования с позиции науки, которую он представляет [32, с.9]. Педагоги различают объект практической педагогической деятельности и объект педагогической науки. Объектом педагогической практики является "человек с его психикой"; объектом же "педагогического изучения - нечто другое" [32, с.30]. В своих рассуждениях ученый опирается на известные слова А.С.Макаренко о том, что объектом исследования со стороны научной педагогики должен считаться педагогический факт, а не ребенок.

Специалист в области понятийно-терминологического аппарата педагогики В.С.Безрукова на основе анализа большого числа научно-педагогических текстов вычленяет ряд педагогических явлений, отражающих то или иное толкование объекта и предмета педагогики [10, с.341-344]. Роль объекта могут играть: педагогическая деятельность, воспитание в широком смысле, воспитательные институты (школа, ПТУ и т.д.), а также их представители- учащиеся, студенты, слушатели и др. Функцию предмета выполняют воспитание в узком смысле, структурные элементы воспитания, отношения и зависимости, наблюдаемые в педагогических явлениях и т.д. В учебном пособии "Педагогика" названный автор субъектом педагогики объявляет человека, а предметом - воспитательные отношения, обеспечивающие его развитие [11, с.22]. В.Д.Семенов объектом педагогики называет воспитание как вид духовных общественных отношений, в то время как педагогический процесс возводится им в ранг предмета педагогики [100].

Отсутствие единого общепринятого взгляда на объект и предмет педагогики порождает трудности в различении этих понятий, вследствие чего ученые нередко обходятся только одним из них. Особенно это свойственно учебникам, где, как правило, говорится лишь о предмете педагогики, в котором как бы в снятом виде" находят место и ее объектные характеристики. Чаще всего роль такого обобщенного предмета выполняет воспитание. Например, утверждается, что "предметом педагогики как области научного познания является особая функция общества - воспитание. И поэтому педагогику можно назвать наукой о воспитании" [81, с.7]. Иногда к слову "воспитание" добавляют понятия "обучение" и "образование". И тогда педагогика становится наукой о "воспитании, обучении и образовании" [29, с.7].

Если исходить из того, что в предмете науки находит максимальное выражение ее специфика, то, строго говоря, ни воспитательные отношения сами по себе, ни воспитание, ни "воспитание, обучение и образование" не могут служить в качестве пред-

мета педагогики. Они могут изучаться психологией, физиологией, философией, социологией и даже в известном смысле кибернетикой. Поэтому предельно корректно звучит определение предмета педагогики, данное И.Ф.Харламовым: "Предметом педагогики является исследование тех закономерных связей, которые существуют между развитием человеческой личности и воспитанием, и разработка на этой основе теоретических и методических проблем воспитательной деятельности" [123, с.23].

Что дает такое понимание предмета педагогики? Во-первых, вычленяются специфичные для педагогики отношения - взаимосвязи, существующие между развитием личности и ее воспитанием. Например, ни философию, ни психологию, ни какую-нибудь иную дисциплину эти связи глубоко не волнуют. В случае же, когда, допустим, психология начинает интересоваться этими вопросами, то наблюдается факт зарождения педагогической дисциплины - педагогической психологии. Соответственно и вторжение философии в область воспитательных проблем своим следствием имеет педагогическую философию. Во-вторых, предложенная формулировка предмета педагогики позволяет видеть реальные связи между педагогикой и психологией: из нее четко следует, что педагогу необходимо знание законов, управляющих развитием личности. В-третьих, в приведенном определении предмета педагогики отчетливо прослеживается связь между ее теоретическими и практическими составляющими, между педагогикой-наукой и педагогикой-практикой. Нельзя сбрасывать со счета и интегративную природу такой трактовки педагогики: объект и предмет выражаются одной категорией. Вместе с тем, однако, последний момент не следует преувеличивать. Педагогика должна иметь не только свой предмет, но и свой объект. Мы в целом согласны с позициями, утверждающими в качестве объекта педагогики человека. Как и в случае с другими гуманитарными дисциплинами, в педагогике объектом исследования выступает человек. Но у педагогики этот человек особенный. Это развивающийся, становящийся человек, взятый как целост-

ное образование во всей совокупности своих внутренних и внешних связей.

Только педагогика рассматривает человека как многомерную целостность. Другие гуманитарные дисциплины в качестве своего объекта имеют человека частичного. Так, психологию интересуют прежде всего психические свойства, качества личности; физиологи - физиологические параметры человека; медицину - аномальные явления, связанные со здоровьем человека, и т.д.

Итак, объектом педагогики выступает становящийся, развивающийся человек, взятый во всей совокупности своих внутренних и внешних связей. Будучи "предметом воспитания" (К.Д.Ушинский), человек не может не быть объектом педагогического исследования.

Предмет педагогики - закономерные связи, существующие между развитием человека и его воспитанием.

## **2. Педагогика как наука, искусство и техника**

С самого зарождения педагогики как науки возникла проблема определения ее статуса. В 1623 г. известный английский философ Френсис Бэкон включает педагогику в свой реестр научных дисциплин. Казалось бы, следует педагогике гордиться возможностью состоять в одном списке с такими элитными дисциплинами, как математика, геометрия и др. Но эта радость оказывается сомнительной, если иметь в виду, что под педагогикой Бэкон мыслит "руководство чтением". А вот пример из Я.А.Коменского - основоположника научной педагогики. В своей книге "Великая дидактика", вышедшей в 1632 г., он почти рядом располагает следующие фразы: "Дидактика есть теория обучения" и "Мы решаемся обещать Великую дидактику, т.е. универсальное искусство всех учить всему". Осознавая, что дидактика - одна из ведущих отраслей педагогической науки, можно задать вопрос: прав ли великий педагог, называя науку искусством? Ведь нелепо звучит: сопротивление материалов есть искусство

во прочности и деформированности элементов сооружений и машин, а теплоэнергетика - искусство преобразования тепла в другие виды энергии. И это при том, что слово "техника" (а сопромат и теплоэнергетика являются техническими дисциплинами) этимологически восходит к греческому "технетос" - искусство, мастерство, умение.

Вышеупомянутый пример - не единственный из истории педагогики. Традицию разделения педагогики на науку и искусство продолжил немецкий философ и педагог И.-Ф.Герbart (1776-1841). В своих лекциях по педагогике он требовал различать "педагогику как науку и искусство воспитания". Еще дальше пошел наш соотечественник К.Д.Ушинский, который считал, что педагогика не наука, а искусство воспитания, хотя и самое обширное и сложное, самое высокое и самое необходимое из всех искусств. И совсем резко по отношению к педагогике высказался историк культуры и философ В.Дильтей (1833-1911), по мнению которого педагогика является аномалией в науке, невнимание к ней базируется на правильном чувстве и она никак не является наукой в современном смысле слова.

Иногда педагогику рассматривают как технологическое приложение к философским, психологическим и естественнонаучным теориям. Так, немецкий философ, психолог и физиолог В.Вундт (1832-1920) называл педагогику прикладной психологией. Для Б.Скиннера (1904-1994) педагогика представляется чем-то вроде составной части так называемой технологии поведения, в основу которой заложена модернизированная модель принципа "стимул - реакция". Техничко-технологическая трактовка педагогики была близка К.Д.Ушинскому, сводившему собственно педагогическое знание к педагогическим рецептам, выводимым из базовых наук (психологии, физиологии и др.). Очень часто упоминается о педагогической технике в трудах А.С.Макаренко. Но следует сразу заметить: в отличие от Ушинского Макаренко никогда не ставил под сомнение научность педагогики.

Таким образом, возможно выделение в контексте наших рассуждений двух традиций: 1) педагогика - это не наука, а искусство (техника); 2) педагогика - это и наука, и искусство (техника). Рассмотрим их.

Главный довод сторонников первой позиции заключается в лишении педагогического знания права выражать объективные, общезначимые истины: "...ни политика, ни медицина, ни педагогика не могут быть названы науками в строгом смысле, а только искусствами, имеющими своей целью не изучение того, что существует независимо от воли человека, но практическую деятельность, - будущее, а не настоящее и не прошедшее, которое также не зависит более от воли человека" [113, с.461]. Эти слова принадлежат Ушинскому. Но и сегодня такого рода рассуждения не редкость. Однако еще немецкий философ XIX в. Ф.Паульсен (1846-1908) справедливо замечал: "Если под наукой понимать систему общих и необходимых истин, то этому понятию соответствует разве лишь математика; если же сообразно обычному словоупотреблению понимать под наукой относительно замкнутую область фактов и взглядов, проблем и исследований, теорий и гипотез, то педагогика, несомненно, так же хорошо подходит под это понятие, как этика и политика, медицина и юриспруденция" [27,с.5].

Сегодня, когда статус гуманитарного знания, в том числе педагогического, неизмеримо вырос по сравнению с XIX в., суждения Паульсена приобретают еще больший вес. Ныне речь идет уже не об отставании гуманитарных дисциплин, а о их ведущей роли в системе наук. Сила гуманитарного знания - в его способности порождать "мыслеобразы", где рациональное сопряжено с эстетическим и эмоциональным, чего не наблюдается в точных науках (Г.Гачев). Да и само представление о точности меняется. Последняя уже не ассоциируется со сверхстрогими математическими формулами. Все чаще высказывается мнение о том, что строгость доказательств не есть абсолютное понятие: "Физик удовлетворяется доказательством, которое математик может

законно считать некорректным. Логик признает большинство математических формул неполными" [131]. Находит признание также идея того, что научное знание не обязательно выступает как строгая дедуктивная система. Более того, "не всякое теоретическое знание образует строгую теорию или входит в нее" [93, с.131]. Принципы относительности и плюрализма получают прописку в науковедческих классификациях, в которых признается равноценность и уникальность всех типов научных теорий. Одинаково научными выступают: а) конкретные, содержательные индуктивные теории; б) содержательные дедуктивные теории; в) формализованные теории. Наука не ограничена рамками естественных дисциплин (или технических). Все более она приобретает черты органической целостности, включающей "исторически подвижное соотношение частей: природоведения и обществознания, философии и естествознания, метода и теории, теоретических и прикладных исследований" [114, с.304]. К этой парадигме подключается сегодня так называемое эзотерическое, "скрытое знание" - сверхчувственное знание, превосходящее, по мнению П.Д.Успенского, исследователя "иных миров", ученика Г.Гурджиева, все обычные виды человеческого знания [111, с.23].

Относительный характер общезначимости научного знания проявляется, в частности, и в том факте, что несколько столетий признаваемые всеобщими законы механики не находят адекватного применения в условиях микромира. А чего стоит длящаяся почти целый век дискуссия о природе света? Хваленая константность физического знания все более оборачивается стохастически-вероятностной стороной. Чем более углубляются естественные науки в тайны Вселенной, тем более они напоминают гуманитарное знание со всей его неопределенностью, неповторимостью, противоречивостью, ибо истина известна: наука отражает объект. Традиционные физические объекты были относительно просты - измеримы и большей частью видимы. Объект гуманитарных дисциплин - человек - неизмерим, непредсказуем. Соответственно и гуманитарное знание трудно втискивать в прокру-



тово ложе формул и цифр, которые оказываются бессильными в мире духа. Они не столь эффективно действуют уже и на уровне микромира - это своего рода связующее звено между физическим и ментальным мирами. Именно по этой причине математические доказательства все более оказываются недостаточными и нуждаются в солидных философских интерпретациях, объем которых порой в тысячи раз превышает объем собственно физических исследований, результаты которых подвергаются философской экспертизе.

Таким образом, главный довод в пользу признания педагогики не наукой, заключающийся в отрицании общезначимости педагогического знания, неверен. Педагогика отвечает всем требованиям, предъявляемым к научному знанию (Э.Г.Юдин): а) теоретичности (надо сказать, что в педагогике в настоящее время можно встретить не только индуктивные, но и редуктивные теории, хотя мы вовсе не признаем превосходство последних); б) предметности (то, что педагогика имеет свой предмет, причем уникальный, ясно из п.1); в) рефлексивности (в педагогике нарастает волна рефлексивно-научоведческих и рефлексивно-методологических исследований, о чем свидетельствуют работы В.С.Безруковой, Б.С.Гершунского, В.И.Загвязинского и др.). Как наука педагогика не обделена ни методами, ни категориями.

Не выдерживает критики и отнесение педагогики к прикладной части "основ наук" о человеке. Очень метко относительно данного довода высказался основатель экспериментальной педагогики Э.Мейман (1862-1915). "Педагогика, - подчеркивал он, - так же мало может считаться прикладной психологией, как физика - прикладной математикой, как биология - прикладной химией и физикой. По тому, как широко она пользуется другими науками, она, пожалуй, более всего походит на географию, которая так же может заимствовать результаты почти у всех остальных наук и тем не менее оставаться самостоятельной наукой" [75, с.14]. Со своей стороны добавим: I) не существует науки, которая ограничивалась бы теоретической частью; в любой дисциплине в

явной или неявной форме присутствует прикладной компонент, дело лишь в пропорциональном соотношении теоретических и практических составляющих - где-то больше представлена первая сторона, где-то - вторая. Причем эта представленность может быть обусловлена различными причинами: объективными (то или иное соотношение свойственно данной науке имплицитно в силу особенностей объекта (предмета)), субъективными (уровень развитости (неразвитости) научной дисциплины), что, кстати, также во многом обуславливается спецификой объекта (предмета) исследования: одно дело изучать, например, макрофизические объекты и совсем другое - микрообъекты. Человек же в принципе неизмерим и намного сложнее и макро-, и микрообъектов. Поэтому традиционные методы "классических" наук, ориентированные на математические формулы, бессильны. Считаясь "сильной" наукой в своей привычной среде - макром мире, физика уже не так вольготно чувствует себя в микромире, и практически не работают ее методы в гуманитарной области. Тогда стоит задать вопрос: а относительно чего сильная? Ответ: физика "сильна" постольку, поскольку ее объект неизмеримо проще, чем объект гуманитарных дисциплин, включая педагогику; точные науки точны настолько, насколько точны их объекты. Они занимаются "списыванием" природной мудрости, готового статичного равновесного материала; 2) нет "чистых", "без примеси" наук. Это легко проследить на понятийном аппарате дисциплин. Так, физика во многом опирается на понятия (движение, покой и др.), возникшие в недрах философии и натурфилософии, в технике применяются атропоморфные понятия - "кулачок", "палец", в кибернетике - социальные и педагогические понятия (управление, обратная связь, обучение, поведение, игра и т.д.).

Является ли педагогика искусством? Несомненно. Во-первых, потому, что педагог при осуществлении своей деятельности должен использовать элементы актерской деятельности. По сути, всякое педагогическое действие - это театральное представление. Причем это особый театр, театр одного актера. Очень

верно об этом сказал А.С.Макаренко: "Для меня в моей практике такие "пустяки" стали решающими: как стоять, как сидеть, как подняться со стула... как повысить голос, углубиться, как мне смотреть. Здесь мы сталкиваемся с той областью, которая всем известна в драматическом и даже балетном искусстве: это искусство постановки голоса, искусство тона, взгляда, поворота" [70, с.231].

Во-вторых, в силу того, что педагогические отношения - это прежде всего отношения между людьми, огромную роль в педагогике играет индивидуальный фактор. Фактически всякая, даже самая на внешний взгляд стандартная, педагогическая ситуация уникальна, неповторима, невоспроизводима. Поэтому так нелегко дать урок "по Шаталову", "по Лысенковой". Можно скрупулезно репродуцировать весь технологический процесс, который характерен для педагогической системы того или иного новатора, но не получить ожидаемого эффекта: сказывается влияние человеческого (личностного) фактора. Усвоение одной технологии в педагогике недостаточно, необходимо (и желательно как можно в большей степени) воспроизвести личностную матрицу педагогической технологии: личность воспитывается личностью (В.А.Сухомлинский).

В-третьих, как педагогическая деятельность, так и сама педагогическая наука не обходится без эмоционального фона. По известному признанию Ленина, даже математика не может обойтись без эмоций, тем более - педагогика, объект которой "соткан из противоречий". Эмоции, как, впрочем, и жесты, несут в себе порой не меньше информации, чем сами слова. Об этом педагог не должен забывать.

Таким образом, педагогика может быть представлена как: а) искусство перевоплощения; б) искусство самовыражения; в) искусство эмоционального настроя.

Педагогика - не только наука и искусство, но и техника. Остановимся на некоторых отличиях педагогического искусства от педагогической техники. Искусство требует от педагога особого

таланта, техника же представляет собой набор "воспитательных рецептов" (К.Д.Ушинский), которыми способен овладеть каждый человек. Искусство индивидуально, неповторимо; напротив, важнейшая характеристика техники - ее воспроизводимость. Искусство эмоционально, личностно зависимо, техника безличностна, индифферентна. Примеры технических приемов удачно представлены в следующем высказывании А.С.Макаренко: "Я сделался настоящим мастером тогда, когда научился давать 20 нюансов в постановке лица, фигуры, голоса" [70, с.235].

В то же время не надо забывать: между искусством и техникой много общего. Об этом писал известный педагог-теоретик 1920-х гг. Н.А.Соколов: искусство имеет свою технику, техника - свое искусство [104]. Весьма современны и его рассуждения о том, что понимание педагогики как искусства и техники не отрицает научного характера педагогики. И искусство, и техника опираются на определенную теорию как регулятор своей деятельности.

**Следовательно, педагогика - это и наука, и искусство, и техника.** Поэтому прав П.П.Блонский, известный советский педагог 1920-30-х гг., отмечавший, что в воспитательной деятельности одинаково необходимы умения, талант и творческие знания, говоря несколько иначе, техника, искусство и наука. Наряду с этим он подчеркивал приоритетную роль теоретического знания (науки) в педагогической деятельности: "Лишь идея, а не техника и не талант (по-нашему искусство. - Н.Ч.) может быть сообщена" [123, с.42].

### **3. "Метаморфозы" понятия "педагогика"**

Понятие "метаморфоза" в переводе с греческого означает "превращение". Следовательно, в разговор далее пойдет об изменениях понятия педагогики, о его трансформации в продолжении его исторического развития.

Термин "педагогика" этимологически восходит к греческому слову "paidagogike", буквально означающему "детовожделение".

Но в античные времена педагогики как науки не существовало и понятия, образуемые от этого слова, обозначали субъектов педагогической деятельности: пейдагогос - детоводитель (раб, сопровождающий богатых отпрысков в школу); педоном - лицо, которому спартанцы доверяли воспитание и образование своих детей; педотриб - учитель гимнастики.

И после включения педагогики в состав научных дисциплин (1623) понятием "педагогика" для обозначения педагогической науки не сразу стали пользоваться. Например, Я.А.Коменский (1592-1670) взамен педагогики употреблял понятия "дидактика", "панавгия" (всеобщее просвещение), "пансофия" (всеобщая мудрость), "пампедия" (всеобщее воспитание) и др. Это можно объяснить тем, что Коменский отлично осознавал, что педагогика далека от того, чтобы ограничиваться областью воспитания только детей. Он с полным основанием замечал, что его "Великая дидактика" есть "универсальное средство всех учить всему" и она важна и для родителей, и для учителей, и для учеников, и для школ, и для государства" [52, с.245, 243]. Будучи хорошо знаком с древними языками, Коменский не мог не видеть противоречия между этимологически заданным смыслом понятия "педагогика" и объективным содержанием процессов воспитания, образования и обучения человека, выходящих далеко за рамки его детского возраста.

В XX в., когда на повестку дня встал вопрос о непрерывном образовании, когда образование превратилось "в самую большую на земном шаре сферу человеческой деятельности" (В.Н.Турченко), данное противоречие приобрело еще более острый характер. Реакцией на это явились предложения заменить слово "педагогика" на другие, более объемные, понятия. Так, в книге немецкого исследователя А.Динера "Очерки педагогической философии" утверждается мысль о том, что название педагогики устарело, стало узким и неопределенным, в связи с этим он предлагает науку о воспитании называть антропологией. Со своей стороны

польский ученый Л.Турос вместо слова "педагогика" предлагает применять термин "андрагогика".

Ряд противоречий развития педагогики как понятия, обозначающего предмет преподавания, приводится французским исследователем Ф.Бест, рассуждения которой приводятся ниже [15]. "С самого начала преподавания педагогики, - замечает она, - стали различать две педагогики: общую педагогику - систематическое изложение философских основ педагогических доктрин и специальную, или практическую, педагогику, призванную помочь учителям в преподавании той или иной дисциплины (педагогика математики, педагогика естествознания)". Следующее противоречие понятия педагогики связано с появлением "неясного термина" - "психопедагогика", в результате чего педагогика претерпевает первое превращение: сводится к прикладному следствию психологии. Это противоречие входит в более широкое противоречие, выражаемое вопросом: педагогика - это органически цельная научная отрасль или же совокупность различных, порой далеко стоящих друг от друга дисциплин? Реальным выражением этого противоречия явилась замена педагогики понятием "педагогические науки", что представляет, по мнению Ф.Бест, еще одно превращение понятия педагогики. В результате произошла маргинализация термина "педагогика", выхолащивание его первоначального содержания. Наряду с этим проявляет себя тенденция, отождествляющая педагогику с социальной психологией, что привело еще к одному превращению: недирективная педагогика, взявшая за образец направление американской социальной психологии (К.Роджерс), стала претендовать на всеобъемлющую роль: то, что было лишь одной из педтеорий, возводится в доктрину.

Каков конечный итог всех превращений педагогики? 1. Общая педагогика стала либо философией воспитания, либо социологией образования, либо социальной психологией воспитания. 2. Предметная педагогика превратилась в дидактику. Такой внутренний "раскол" понятия педагогики не устраивает Ф.Бест.

Она уверена в необходимости использования термина педагогика" для обозначения всех педагогических исследований, независимо от того, относятся ли они к дидактике, общественным наукам, изучающим проблемы образования, статистике, "педагогическим наукам или философии образования". С таким доводом можно согласиться. Но при этом нельзя забывать о некоторых моментах. Да, допустимо говорить о педагогике в широком смысле, о чем свидетельствует и опыт К.Д.Ушинского. Но при этом необходимо отчетливо представлять, что речь идет не просто о названиях и терминах, а о реальных процессах, происходящих в педагогике. И прежде всего об интегративных процессах. Можно, конечно, объединить под одним названием все дисциплины, имеющие касательство к предмету воспитания - человеку (К.Д. Ушинский), но не надо забывать о реальном положении вещей. Факт остается фактом: педагогики как целостной, органически цельной науки пока нет. Скорее всего она напоминает собрание наук. Например, не такими уж крепкими узами связаны социология образования и дидактика, философия воспитания и психология воспитания. Как собрание наук педагогика сильно напоминает биологию, географию и другие описательные дисциплины.

Однако не будучи так называемым систематическим единством, под которым понимают такую систему знаний, в которой все теоремы выводятся из одного или немногих взаимосвязанных принципов, педагогика вовсе не представляет собой некое случайное нагромождение не связанных между собой предметов и дисциплин. Во-первых, их объединяет единый объект - человек и в известном смысле единый предмет - воспитание (образование, обучение) этого человека. Во-вторых, они имеют во многом сходный категориальный аппарат. В-третьих, они сближаются в общей конечной цели - развитии человека.

Не надо забывать и о том, что любая целостность, в том числе и педагогическая, вовсе не является механической совокупностью "частей", а включает в себя качественно различные обра-

зования, обладающие в свою очередь сложной структурой. Тогда педагогику можно представить как метацелостность, органически объединяющую в себе практически бесконечный ряд менее объемных целостностей. Примерно так же обстоит дело с высокоорганизованным коллективом, состоящим не из безликих индивидов, а из уникамов. Поэтому, соглашаясь с мнением Ф.Бест о необходимости использования термина "педагогика" для всех педагогических исследований, мы тем не менее не лишаем их собственного индивидуального лица и соответственно права иметь свое имя. Поэтому социология образования остается социологией образования, педагогическая психология - педагогической психологией и т.д. В то же время все они могут быть объединены категорией "педагогика". В таком случае мы должны подразумевать педагогику в широком толковании. Наряду с этим допускаем существование понятия педагогики в его узком значении для обозначения базовой педагогической дисциплины. Педагогика в узком значении является ядром, исходным пунктом всех педагогических дисциплин. Можно предложить "категориальное древо" педагогики, корни которого будут символизировать педагогическую методологию и общую теорию педагогики, ствол - частные педагогические теории (воспитания, образования, управления и т.д.), ветви - специальные отрасли педагогического знания.

Следовательно:

1. Понятие педагогики, будучи развивающимся понятием, претерпевало (и претерпевает) значительные изменения (трансформации) в своем историческом становлении.

2. Можно выделить два ведущих противоречия, внутренние свойственных категории "педагогика", которые способствуют ее трансформациям:

а) противоречие между этимологически заложенным содержанием понятия педагогики и объективным содержанием "науки о воспитании", имеющей своим предметом воспитание и образование всех людей независимо от возраста;



б) противоречие между принимаемым традиционно правом за понятием педагогики обозначать некую определенную конкретную научную область и попытками его использования в качестве названия множества так называемых педагогических дисциплин.

3. Названные противоречия имеют не столько формально-понятийную, сколько содержательно-объективную природу, вследствие чего их решение зависит от развития педагогической науки, ее методологии и теории. Особенно следует при этом указать на исследование интеграционных процессов в педагогике.

## **Тема 7. ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ**

1. Конституирующие характеристики педагогической методологии.
2. Экзистенциалистские основы педагогики.
3. Концепция человека Э.Фромма как философско-методологическая основа педагогики.
4. Прагматистские основы педагогики.

### **1. Конституирующие характеристики педагогической методологии**

И сегодня актуально замечание выдающегося педагога-методолога В.Е.Гмурмана о том, что в философской и науковедческой литературе одни авторы сводят методологию к учению о методе, другие понимают под ней сферу применения философских принципов, третьи считают, что методология призвана разрабатывать не только общие, но и конкретные исследовательские методы [75, с.37]. Непростая ситуация в области методологических исследований сложилась в самой педагогике, где понятие методологии "не имеет общепринятого определения" (В.И.Журавлев).

Проблема определения сущности педагогической методологии усугубляется, по нашему мнению, использованием в ходе дефиницирования понятия "педагогическая методология" индуктивно-эмпирического подхода, своеобразной логической моделью которого служит методика обучения, построенная на основе эмпирического обобщения, устанавливающего "формальные родовидовые связи" (В.В.Давыдов). Согласно этой методике детей вначале заставляют выучивать определение понятий, а затем "путем простого сопоставления признаков у отдельных предметов" (Б.М.Кедров) начинают выделять специфические свойства изучаемого понятия.

При осуществлении операций с понятиями возможно использование дедуктивно-теоретического, содержательного обобщения, достигаемого "путем анализа некоторого целого с целью открытия его генетически исходного, существенного, всеобщего отношения как основы внутреннего единства этого целого" [31, с.127]. Вместе с тем считаем правомерной мысль о дискретности (проницаемости, структурности) сущности точно так же, как мысль о том, что понятие целостности, "расширенное квантовой физикой и теориями самоорганизации... многослойно". Это приводит к признанию "многоступенчатости" целого [135, с.111].

"Многослойная" природа целостности и сущности находит эвристическое доказательство в известном парадоксе целого и части (герменевтический круг): чтобы понять (познать) целое, необходимо понять (познать) его отдельные части, но, чтобы понять последнее, необходимо иметь представление о смысле целого. То есть на уровне мысленного эксперимента признается относительный характер взаимоотношений целого и части и утверждается возможность (пусть за скобками) их взаиморедуцирования: ведь мир так или иначе познается, а значит, познаются целостности и их части, что не может происходить без их известного взаимоуподобления. Вообще, следует признать, что резкое разграничение функций целого и части сильно отдаёт нафталином механистического мышления, прямолинейность которого не признает взаимопереходов и обратных ходов - перевоплощений. В наше время, когда квантовой физикой доказывается, что часть может быть больше целого, страх научной мысли перед последним, казалось бы, должен уступать место его всестороннему исследованию, в том числе, разумеется, его отношений со своими частями. Однако науки и сегодня "пуще всего боятся взглянуть в Целое и связь всего" (Г.Д.Гачев). Гипотеза "множественности" сущности дает нам возможность не ограничиваться выделением одного исходного основания педагогической методологии, а предложить ряд ее конституирующих - наиболее общих, инвари-

антных признаков, наличие которых обеспечивает существование данного феномена.

Какие конституирующие характеристики свойственны педагогической методологии? Чтобы ответить на этот вопрос, нужно определиться и количественно, и качественно. Исходя из принципа необходимости и достаточности, мы выделяем семь таких характеристик. По нашему мнению, именно такое количество признаков способно с необходимой и достаточной полнотой выразить сущность педагогической методологии. При определении качественного состава характеристик мы опираемся на имеющиеся дефиниции категории "педагогическая методология", различные подходы к раскрытию ее сущности, содержания и функций и т.д. В итоге нами выделены универсальность, инструментальность, полиморфичность, плюралистичность, рефлексивность, аксиологичность и интегративность.

**Универсальность.** Суть данной характеристики: независимо от того, признается или нет той или иной образовательно-воспитательной парадигмой (традицией, системой, концепцией, теорией и т.п.) необходимость методологического обеспечения научно-исследовательской и практической педагогической деятельности, - в любом случае оно имеет место **во всех педагогических парадигмах** (традициях, системах, концепциях, теориях и т.п.), в деятельности **всех педагогов** при осуществлении **всех видов педагогической деятельности**. Если в какой-то мере допустимы (и то весьма и весьма условно!) разговоры о так называемой деидеологизированной или даже деполитизированной педагогике, то всякие рассуждения о деметодологизированной педагогике являются нонсенсом. Сегодня в педагогике, как, впрочем, и других сферах социальной деятельности, позитивистские наскоки на методологию находят мало сторонников. Напротив, авторы склонны рассматривать "методологизм" как тенденцию развития современной культуры [96, с.167]. Табу на методологию, метко названное одним из западных критиков позитивизма "интеллектуальной

цензурой", в педагогике так же недействительно, как, например, в физике, биологии, психологии.

**Полиморфичность** выражает многообразие форм проявления педагогической методологии. Она находит отражение в сложной, зачастую противоречивой картине определений статуса педагогической методологии. На их основе возможно даже построение своего рода "антиномического ряда" педагогической методологии:

1. Методология педагогики есть самостоятельная отрасль знания, имеющая свой предмет, научный аппарат - методология педагогики не является таковой, а выступает лишь в качестве фактора развития теории и практики обучения и воспитания.

2. Методология педагогики имеет непосредственное отношение к образовательной практике - методология педагогики не соотносится непосредственно с практикой (сильный вариант: вообще не имеет никакого отношения к практике), представляя собой лишь "знание о знании" и "знание о познании", т.е. ограничена научно-исследовательской областью.

3. Методология педагогики выступает в качестве мощного преобразовательного фактора теории и практики - методология педагогики не является средством преобразования педагогической действительности, а выполняет лишь отражательно-рефлексивную функцию и т.д.

**Плюралистичность** педагогической методологии означает прежде всего отсутствие единого абсолютного методологического средства, "центра". Она допускает существование многообразия методологических основ (парадигм, традиций).

Исходя из того, что плюралистичность предполагает существование множества методологических "миров", мы вслед за Сепир-Уорфом и Куайном, провозгласившими принципы лингвистической и онтологической относительности, формулируем принцип **методологической относительности**. Отталкиваясь от гипотез указанных авторов, согласно которым воспринимаемый и осмысливаемый мир строится на основе языковых (или научных) норм, констатируем: любая педагогическая парадигма (традиция,

система, концепция, теория) строится в соответствии с определенными методологическими установками и нормами. И, если согласно принципу лингвистической относительности структура языка определяет структуру мышления вообще, то в нашем случае структура педагогической методологии обуславливает структуру педагогического мышления. Основываясь же на принципе онтологической относительности, мы выводим формулировку: разные педагогические онтологии порождают различные методологические (соответственно педагогические) "миры". И подобно тому как обитатели различных языковых (научных) "миров" не всегда могут понять друг друга, точно так же не всегда могут понять друг друга и обитатели методологических (педагогических) "миров".

Из принципа методологической относительности вытекает ряд следствий, имеющих прямое отношение к предмету нашего исследования.

**Следствие первое.** "Индивидуальное лицо" педагогической парадигмы, в том числе парадигмы педагогической интеграции, определяется соответствующей методологической основой. В качестве такой основы могут выступать философские, общенаучные, частонаучные (естественнонаучные, психологические, собственно педагогические) учения. Так, в фундаменте прагматической педагогики лежит философско-психологическая концепция прагматизма, скиннеровской технологии программированного обучения - бихевиористская психология, гуманистической педагогики - "понимающая" психология, методологический фундамент системоцентристской парадигмы педагогической методологии образуют те или иные положения теории систем, кибернетики, системотехники.

**Следствие второе.** Нельзя отдать предпочтение ни одной методологической основе. Каждая из них "лишь один из возможных взглядов на действительность, и взгляд этот вполне совместим с имеющимися свидетельствами и вполне приемлем для ученых" [28, с.47]. В этом смысле беда не столько в том, что мы долгое

время имели в качестве методологической базы марксистско-ленинскую философию: как методологический инструментарий она ничуть не хуже, например, прагматизма Дьюи, являющегося методологическим фундаментом американской педагогики. Беда в том, что мы абсолютизировали свое методологическое средство, не допуская наличия других основ. Кроме того, методологический инструментарий и его философская база - неидентичные явления. Прежде чем стать методологической установкой, философская "начинка" методологии "пропускается" сквозь призму личностных установок методологического субъекта. В результате одна и та же философская основа способна включать различные методологические смыслы. В истории науки широко известен факт признания "ненаучности" ("лженаучности") генетики с позиций диалектического материализма. Но есть и другой факт: выдающийся генетик XX в. Г.Меллер сделал ряд открытий, основываясь на методологическом фундаменте того же диалектического материализма, изложенного в книге В.И.Ленина "Материализм и эмпириокритицизм" [28, с.47-48]. Поэтому вместо неумеренной траты усилий на поиски чудодейственных методолого-педагогических средств (своеобразных педагогических жар-птиц) не лучше ли будет, если мы займемся усвоением азов методологической культуры? Алхимические изыскания, разумеется, имеют право на существование и в педагогике, но ограничиваться ими в ней так же нельзя, так и в естественных дисциплинах. Точно так же у педагогов есть право на создание образовательно-воспитательных утопий, но ведь не ограничиваются социальные науки утопиями Мора, Кампанеллы и др.

**Следствие третье.** Важнейшей задачей педагогики в целом и педагогической интеграции в особенности должен стать правильный ответ на вопросы: а) возможно ли взаимопонимание между различными педагогическими "мирами"? б) если "да", то в какой степени и какими путями такая возможность реализуется? Так, не ответив правильно на эти вопросы, мы не сможем найти верное решение проблем, касающихся нашей интеграции в мировое об-

разовательное пространство. Неплохо было бы нам знать, где те пределы нашего вхождения в него, перешагнув которые мы теряем не только свое образовательное "лицо", но и свой образовательный суверенитет и образовательную независимость.

**Инструментальность.** Инструментальный подход не является для педагогов диковинкой. Еще на рубеже XIX-XX вв. Дж.Дьюи сформулировал основополагающие положения инструментальной педагогики: научные концепции, теории, гипотезы, идеи, понятия служат в качестве интеллектуальных инструментов при решении задач в условиях проблемных ситуаций, имеющих место в различных сферах человеческого опыта; такими же инструментами являются образование и воспитание, призванные создавать условия для реализации внутренних потенций личности в целях удовлетворения ее потребностей как субъекта социальной деятельности, а также в целях гармонизации ее отношений с обществом. Здесь трудно воздержаться от замечания относительно возможности превращения инструментальной педагогики в педагогику манипулятивную, продуктом которой может стать "человек-манипулятор" (Э.Шостром). Неразумное увлечение инструментальной стороной педагогики вольно или невольно ведет к формированию личности, которая "стремится управлять собой и окружающими, причем относится к людям, как к вещам, и не осознает свою фальшивость и нежизненность" [130, с.10]. Однако мы поступим несколько не разумней, если вдруг возьмемся искоренять инструментализм в педагогике. Это антиестественно: педагогика в целом играет роль орудия, если хотите инструмента, раскрытия имманентных потенций человека, перевода его биологически заданных способностей в социально-культурные ценности.

Это замечание не в последнюю очередь касается педагогической методологии, справедливо названной В.В.Краевским "инструментальным цехом" педагогики. Инструментальность суть выражение преобразовательно-деятельностной, технолого-практической природы педагогической методологии. Здесь уместно



будет напомнить о попытке создания польским ученым Т.Котарбинским всеобщей методологии - праксеологии, предметом которой, по замыслу автора, должны стать способы деятельности, применяемые фактически во всех сферах человеческой деятельности - технике, экономике, образовании и т.д. Преобразовательно-деятельностная и технолого-практическая направленность педагогической методологии нашла отражение в широко известной формулировке ее как учения о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности в области теории и практики (П.Р.Атутов, Б.С.Гершунский, В.Е.Гмурман, Г.В. Воробьев, Н.В.Кузьмина, З.А.Малькова, Н.Д.Никандров, М.Н. Скаткин, В.С.Шубинский). Учением "о познании и преобразовании педагогической действительности" называют педагогическую методологию В.И.Загвязинский и В.Д.Семенов [106, с.16].

Следует заметить, что, казалось бы, такое незыблемое единство мнений относительно деятельностно-преобразовательной, технолого-практической природы педагогической методологии странным образом уживается с достаточно широко распространенным мнением о ее "непрактичности". Не претендуя на полное раскрытие причин такого положения, назовем несколько обстоятельств, обуславливающих, по нашему мнению, неадекватность оценки практической роли педагогической методологии:

I. Редукция понятия "практика" к одной из сфер педагогической действительности - образовательно-воспитательному процессу. Этому во многом способствовала дезинтеграция педагогической действительности, осуществляемая в виде отделения друг от друга "чистых" и "нечистых" ее составляющих, которое привело к возникновению пропасти между ее практическими и теоретическими формами. В результате "практичным" объявляется лишь то, что способствует совершенствованию так называемой педагогической практики, т.е. образовательно-воспитательного процесса. Тогда как развитие педагогической науки, ее понятийного аппарата гласно или негласно объявляется либо чем-то само собой разумеющимся, либо просто недостойным внимания педагога-

исследователя в силу отсутствия якобы в этом процессе развития моментов практичности.

2. Чрезвычайная утилитаризация содержания понятия "практичность", абсолютизация в нем прикладного смысла. "Практичным" объявляется лишь то, что служит непосредственно изменению феноменологической (видимой) картины педагогической действительности. Сущностные, глубинные трансформации, связанные с тенденциями ее развития, при этом в расчет не берутся. Это порождает ситуацию практического детерминизма, выраженного в том, что на основе данных локального эмпирического эксперимента, имеющих фактически всегда положительную динамику в педагогических исследованиях, делаются далеко идущие выводы о необходимости и полезности использования того или иного метода, принципа, условия и т.д. Игнорируется факт: "практичность" выводов такого эксперимента замыкается кругом "охваченных" им явлений. Например, не так уж трудно экспериментально доказать "практичность" введения платных форм обучения для конкретно взятого учебного заведения. Но весьма сомнительна полезность платного обучения в масштабах всей страны: отторгнутые от учебного процесса десятки миллионов детей через некоторое время превратятся во взрослых иждивенцев в силу их образовательно- профессиональной непригодности. А сколько погибнет, так и не раскрывшись, дарований и талантов?!

3. Фетишизация педагогической методологии. Если практика низводится в педагогике до уровня феноменологических проявлений, то, напротив, методология получает здесь ноуменологический смысл: она предстает как некий непостижимый сфинкс, не имеющий ровно никакого отношения к предметной (явленческой) реальности. Этим в немалой степени объясняется живучесть мнения, не признающего никакой иной методологии, кроме философской. Этим же, по-видимому, обуславливается фактическая идентификация понятий "методология педагогики"

и "методология педагогической науки". В то же время уже приведенные выше "деятельностные" характеристики педагогической методологии убеждают нас в правомерности позиций, допускающих существование методологии практической педагогической деятельности.

Деятельностно-преобразовательное толкование педагогической методологии позволяет нам сделать вывод о том, что она выполняет роль инструмента: а) познания и преобразования педагогической науки; б) познания и преобразования образовательно-воспитательного процесса; в) деятельности субъектов образовательно-воспитательного процесса, в качестве которых выступают соответственно учитель и ученик.

На уровне науки инструментальность педагогической методологии проявляется в том, что она служит средством совершенствования научных концептов: понятий, категорий, теорий, концепций, следовательно, и самой педагогической науки. Конечно же, это не может не сказаться положительно на совершенствовании образовательно-воспитательной практики.

На уровне образовательно-воспитательного процесса инструментальность педагогической методологии может быть связана с использованием научно-познавательного аппарата педагогики и исследовательских процедур в учебном познании. Результатом такого использования явилось возникновение целых дидактических систем: метода проектов, исследовательского метода, проблемного обучения, развивающего обучения. Главная их особенность: учебная информация не передается учащимся в готовом виде, а приобретает ими в процессе самостоятельной учебно-познавательной деятельности, во многом повторяющей научно-исследовательскую деятельность. Например, выполнение исследовательских заданий в рамках проблемного обучения требует от учащихся поиска, выявления и обоснования существенных причинно-следственных связей между явлениями, событиями; умения видеть проблему; осознавать и в некоторых случаях форму-

лизовать ее; устанавливать факторы, обуславливающие те или иные события.

На уровне деятельности субъектов образовательно-воспитательной деятельности инструментальность педагогической методологии проявляется в методологической культуре учителя и ученика. Понятие "методологическая культура учителя" в педагогике получает все более и более широкое распространение. Имеются продуктивные попытки его определения. Так, В.А.Мосолов в статье "Формирование методологической культуры учителя" последнюю определяет как способность объяснять, глубоко понимать и принимать диалектику не только науки, но и педагогической деятельности [76, с. 69]. Широкий перечень составляющих методологической культуры учителя дают В.А.Сластенин и В.Э.Тамарин [102].

Методологическая культура учителя взаимосвязана с методологической культурой ученика. Необходимость развития последней осознается исследователями. В частности, в работах Л.Я. Зориной, И.П.Верещагиной, разрабатывается технология вооружения учащихся метапредметными знаниями, учебными эквивалентами методологических "знаний о знании" [40].

**Рефлексивность.** Если инструментальность выражает деятельностный характер педагогической методологии, то рефлексивность служит показателем ее метадеятельностной природы. Анализ определений понятия "рефлексия" позволяет сделать вывод о том, что возможно выделение различных подходов к рефлексии: обыденно-житейского (рефлексия есть размышление, полное сомнений, противоречий); философского (форма деятельности человека, направленной на осмысление своих действий и законов); психологического (процесс самопознания субъектом внутренних психологических актов и состояний и осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по общению).

Можно также говорить о наличии рефлексии в широком смысле слова и рефлексии в узком значении. В первом случае

объектом рефлексии становится, по сути, вся человеческая деятельность, любые ее проявления. Во втором - действия рефлексии ограничиваются какими-либо сторонами этой деятельности: психическими процессами, взаимоотношениями между людьми, результатами познавательной деятельности и т.д. Имеет смысл говорить о глобальном понимании рефлексии, которое было свойственно, например, Гегелю, рассматривавшему тождество бытия и мышления как исторически развивающийся процесс познания абсолютной идеей самой себя.

Но какое бы разнообразие подходов к толкованию рефлексии не привести, их будет объединять одно общее свойство: рефлексия есть конституирующее специфическое свойство человека, отличающее его от других существ. Ведь даже у Гегеля абсолютный дух приходит к концу своего самопознания на высшей ступени человеческого мышления - религии, искусства и философии. К этому перечню мы бы добавили педагогику - это своего рода второе "Я" философии.

Помня о том, что человек является "предметом воспитания" (К.Д.Ушинский), правомерно предположить: рефлексия есть атрибутивное качество педагогической деятельности. Это находит выражение в том факте, что воспитание индивида в самом широком понимании играет роль ведущего средства воспроизведения (реконструкции) духовного опыта человечества. Мистически-афористично такое толкование воспитания выражено в известной фразе Платона: воспитание - это воспоминание души. Философский смысл афоризма раскрыт Гегелем. "...Относительно познания, - писал он, - мы видим, как то, что в более ранние эпохи занимало зрелый дух мужей, низведено до познаний, упражнений и даже игр мальчишеского возраста, и в педагогических успехах мы узнаем набросанную как бы в сжатом очерке историю образованности всего мира" [41, с. 44]. Специально-научное обоснование рассматриваемая идея получила в биогенетическом законе (Ф.Мюллер, Э.Геккель): онтогенез есть краткое и сжатое развитие филогенеза; в законе рекапитуляции, предполагаю-

щем повторение признаков далеких предков в индивидуальном развитии организмов; в учении С.Холла о развитии ребенка как повторении духовного развития человечества.

Рефлексивная природа воспитания - не просто глобальная абстракция или красивая метафора. Она отчетливо дает о себе знать на уровне осуществления педагогической деятельности. Об этом, например, свидетельствует метадеятельностная концепция педагогической деятельности, изложенная в книге Ю.И.Кулюткина и Г.С.Сухобской "Моделирование педагогических ситуаций". Суть данной концепции заключается в признании педагогической деятельности как своеобразной метадеятельности, надстраиваемой над деятельностью учащихся. Педагогическая деятельность предстает как бесконечная цепь рефлексивных ситуаций. Педагог не просто ставит цели, он стремится к тому, чтобы эти цели были осознаны и приняты учащимися; воспитатель не просто ищет способы достижения поставленных целей, но и работает над тем, чтобы эти способы были освоены учащимися, стали для них своими.

Рефлексивность присуща и деятельности воспитуемого. Это учитывается, например, в педагогике К.Роджерса и В.А.Сухомлинского. Так, Роджерс советует: если учащийся жалуется на плохие оценки и неспособность усваивать материал, учителю не следует прибегать к помощи наставлений. Вместо этого он поощряет ученика выразить свои чувства, свое отношение к школе, самому себе, другим людям. Полностью выразив и уяснив для самого себя эти эмоциональные стороны своей жизни, учащийся должен сам попытаться найти выход из затруднений, наметить новые цели и реализовать их. Психотерапевтические рецепты Роджерса у Сухомлинского заменяются "комнатами размышлений".

Конечно, рефлексивно-методологические тенденции в самых различных формах находили отражение на уровне научно-педагогической деятельности. Еще в 1973 г. ставился вопрос о создании метапедагогики (Л.А.Левшин, В.В.Краевский). Чуть

позже появляются высказывания в пользу проведения рефлексивно-теоретических исследований и разработок рефлексивно-научоведческих проблем (В.Е.Гмурман, Б.С.Гершунский, В.А.Дмитренко). Рефлексивная функция находит все большее признание среди исследователей, занимающихся вопросами методологии педагогики. Вместе с тем нельзя не видеть и случаев умаления роли данной функции. Нередко рефлексивность методологии воспринимается как откровенное зло и бесполезное приложение к последней. Однако педагогам, работающим на всех уровнях, следует помнить: именно "в итоге рефлексии происходят выход за пределы существующей системы знаний и порождение нового знания..." [62, с. 261]. Косвенное признание "никчемности" рефлексии имеет место в словах о том, что "педагогическая методология - это не только рефлексия ученого, но эффективное средство самосовершенствования учителя" [76, с. 68]. В данной цитате рефлексия, по сути, лишается права выполнять функцию средства самосовершенствования личности. Это при том, <<что в процессе и результате рефлексии происходит развитие индивидуального "Я">> [62, с. 267]. Исходным пунктом всякого развития выступает самопознание субъектом своих возможностей. Получение в педагогике приставкой "само" нового импульса свидетельствует об усилении рефлексивного фактора в ней, в том числе на уровне ее методологических составляющих. Без рефлексии, **самопознания** нет саморазвития ни педагога, ни педагогической науки, ни педагогической практики. Поэтому всякие попытки превращения рефлексивности в акцидентальную часть педагогики в целом и ее методологии в частности, соответственно педагогической интеграции и ее методологии обречены на провал в силу своей непродуктивности.

Аксиологичность как конституирующая характеристика педагогической методологии главным образом выражает ее мировоззренческую направленность. Несмотря на сильные позитивистские ветры, дувшие на просторах науки в начале и середине XX столетия, многие крупнейшие ученые неизменно подчеркивали

огромную роль философско-мировоззренческих начал в научных исследованиях. Так, по признанию Д.И.Менделеева, научное мирозерцание и составляет план-тип научного задания. М.Планк замечал, что мировоззрение оказывает решающее влияние на направление научной работы. Даже Фейерабенд, сторонник методологического анархизма, не лишает философию права играть эвристическую роль по отношению к конкретным наукам. Широко известны также высказывания по этому поводу А.Эйнштейна, М.Борна, Р.Оппенгеймера.

Чрезвычайно велика роль мировоззренческого компонента в педагогике. От мировоззренческой позиции педагога во многом зависит судьба "предмета воспитания" - человека. Дело в том, что мир, в который вступает растущий индивид, "пропитан знаковостью, символичностью, нормативностью, которые объективно ... структурируют его" [39, с. 13]. Задача педагога - помочь выбрать те знаки, символы и нормы, которые бы с наибольшей степенью служили целям и особенностям данного конкретного человека. Иными словами, человек с самого рождения вступает в мир методологических смыслов и значений, что лишний раз подтверждает земное происхождение методологии, ее деятельностную суть. Как пишет А.В.Перцев, в любом деле, начиная от продажи арбузов до утонченнейших интеллектуальных занятий, можно выделить пять простых жизненных позиций: "все выше, и выше, и выше", "движение вширь", "сохранение статус-кво", "шаг назад" и "шаг в сторону". Причем каждая простая жизненная ситуация наделена своей философско-мировоззренческой основой. Так, первая из названных ситуаций базируется на доктрине рационализма: мир есть результат развития разума, восходящего все к новым и новым высотам [84].

Таким образом, человек обречен на выбор той или иной мировоззренческой парадигмы. Хотим мы того или нет, каждому из нас приходится быть методологом. Уровень и содержание нашей методологической грамотности в немалой степени определяются уровнем и содержанием методологического обеспечения той



воспитательно-образовательной системы, которая нам дала "путевку в жизнь". И если, например, в его основе будет лежать рационалистическое мировидение, где одно из центральных мест занимает категория успеха, то надо быть слишком наивным, чтобы отрицать возможность становления человека, чьим жизненным кредо станет печально знаменитый принцип: цель оправдывает средства. Мир так устроен, что успех одних достигается, как правило, за счет неуспеха других.

Аксиологичность, как видим, заключает в себе и собственно оценочный момент. От степени аксиологической грамотности педагога зависит правильность или неправильность выбора той или иной методологической и соответственно педагогической парадигмы. Особенно это надо иметь в виду сегодня, когда в наше образовательно-воспитательное пространство прорывается мощнейший поток различных педагогических течений, подходов, традиций. Наша всеядность здесь не знает предела. Мы оказались, наверное, единственной страной в мире, пытающейся ассимилировать все имеющиеся образовательные формы: университеты, академии, институты, колледжи, лицеи, гимназии и т.д. Мы пытаемся усвоить самые различные образовательно-воспитательные ценности. При этом, как у нас искони повелось, напрочь забываем о своих достижениях. С каким упорством мы продолжаем учиться тому, чему впору учиться у нас: из шести наиболее известных систем воспитания, практикуемых в современной школе, четыре разработаны у нас [59].

Аксиологичность содержит в себе и эколого-педагогический эквивалент, в частности, это имеет отношение к интеграционным процессам в сфере образования. Практика дает немало примеров, свидетельствующих о подмене научно обоснованной интегративной работы экстремистски-лозунговым подходом. Главное - интегрировать, а зачем, какие последствия может иметь интеграция для тех, ради кого вроде бы она и предпринимается, - обо всем этом нередко забывают. Игнорируется основной интегративный закон: сила интеграции прямо пропорциональна силе дезин-

теграции: всякая интеграция таит в себе сильнейший заряд дезинтеграции. Так, не совсем обдуманые действия, направленные на объединение вполне суверенных дисциплин: физики, химии, биологии - в интегративный курс "Естествознание", могут иметь, по крайней мере, два дезинтеграционных следствия, способных оказать отрицательное воздействие на становящегося человека: 1) асистематизируются физические, химические и биологические знания; 2) дезинтегрируются мышление и личность учащихся, ибо у них формируется "дистиллированное" представление о мире, "очищенное" от конкретных физических, химических, биологических представлений. Иначе говоря, разрушая целостность педагогического эквивалента мира, важнейшим показателем которой выступает многообразие последнего, мы одновременно разрушаем самого человека.

**Интегративность.** Интегративность педагогической методологии отражает прежде всего то обстоятельство, что она синтезирует в себе мировоззренческие и гносеологический подходы с конкретно-научными знаниями [35, с. 66].

## 2. Экзистенциалистские основы педагогики

Основоположником экзистенциализма считается датский религиозный философ С.Кьеркегор (1813-1855). Он дал определение главного понятия экзистенциализма - экзистенции, подразумевая под ней "то, что ... ускользает от понимания посредством абстракций" [103, с. 388]. Экзистенция объявляется ядром человеческой личности, человеческого "Я" как вида и индивида. Экзистенция - это подлинное бытие, личное существование, противостоящее "неподлинному существованию" - предметному миру, общественной среде. Категория экзистенции таит в себе мощнейший интегративный потенциал, ибо в ней заключена нерасчлененная целостность субъекта и объекта, недоступная ни рассудочному, ни спекулятивному мышлению. Благодаря экзистенции неловеческое "Я" "выступает не просто как отдельный эмпири-

ческий индивид и не как "мыслящий разум"... а именно как конкретная неповторимая личность" [116, с. 532].

Экзистенция подчеркивает промежуточный, пограничный характер человеческой реальности, что обуславливает связь человека с другими составляющими мира. Однако последний, по мнению экзистенциалистов, глубоко враждебен человеку, поэтому он предстает в их описаниях чем-то вроде безобразного чудовища. Так, в произведении Ж.-П.Сартра (1905-1980) "Тошнота" материальный мир представлен как аморфная совокупность болотно-зыбких, прилипчиво-клейких субстанций. В восприятии героя романа эти субстанции таят в себе "страшную угрозу": на улицы города наползает вязкий туман, колышущаяся поверхность воды скрывает какое-то гнусное чудовище и т.д.

Связь человека с миром может быть установлена путем преодоления им отчуждения, различно понимаемого экзистенциалистами. По мнению М.Хайдеггера (1889-1976), отчуждение происходит в "неподлинном событии", мире обезличенности (МАН). Отчуждению человека способствует так называемый постав Хайдеггера - настойчивое приведение всего в природе, обществе и человеке к "состоянию в наличии", что подразумевает сплошное опредмечивание всей действительности. Для К.Ясперса (1883-1969) важнейшим средством отчуждения является техника, которая, по его мнению, превращается в самостоятельного субъекта, действующего по законам, чуждым интересам человеческой самости. В целом отчуждение в экзистенциалистских учениях представляется как: а) чувство бессилия от ощущения того, что судьба индивида вышла из-под контроля и находится под влиянием внешних сил; б) представление о бессмысленности существования; в) восприятие окружающей действительности как мира, в котором утрачены взаимные обязательства людей по соблюдению социальных предписаний; г) ощущение одиночества; д) чувство утраты индивидом своего подлинного "Я", разрушения аутентичности личности [103, с. 225]. Результат отчуждения - глобальная дезинтеграция человеческого существования. Как дезин-

тегрированное существо человек "отделен" (термин Э.Фромма) от мира, от общества в целом и других людей, от самого себя, от результатов своей деятельности и т.д. На дезинтеграционные аспекты отчуждения указывал Э.Дюркгейм (1858-1917), писавший об утрате "чувства общности, росте индивидуализма, дезинтеграции" [103].

Из ситуации отчуждения, а следовательно, из дезинтеграционной ситуации экзистенциалисты предлагают своего рода "гомеопатический" выход (подобное лечится подобным), выраженный формулой: где опасность, там и спасительное средство [122, с. 234]. Поэтому, например, техника (постав) не только отчуждает человека, но и имеет в своей сущности ростки спасительного. Техника (постав) свою реинтеграционную функцию выполняет на двух уровнях: "неподлинного бытия" и "подлинного бытия". В первом случае осуществляется системотехнический синтез: техника (постав) правит субъектом, втягивая его в свою систему в качестве необходимой части "неподлинного бытия". Во втором случае постав (техника) "с небывалой прежде ясностью позволяет осмыслить истину как то, что не поддается его устанавливающей деятельности. Несводимая к предмету, вещь остается в своем нередуцируемом существе принадлежащей миру не как сумме вещей, а как тому целому, в котором находят себе место взаимопринадлежащие в своей полярности противоположности божеств, смертных, неба и земли..." [103, с.366]. Здесь необходимо добавить, что постав, как и человек, "не состоит из частей", а есть "открытое начало", "способное вместить целое" [122, с.4]. Это дает основание говорить о поставе как "собирательном начале" [122, с. 229]. Для К.Ясперса средством преодоления отчуждения (дезинтеграционного состояния человека) является коммуникация, понимаемая как возможность высказаться и быть услышанным. Благодаря коммуникации человек может обрести самого себя.

"Человек, - замечает Ж.-П.Сартр, - осужден быть свободным:

свободен потому, что однажды брошен в мир, отвечает за все, что делает" [99, с.327]. На первый взгляд свобода является дезинтегрирующим фактором, ибо она предполагает освобождение человека от внешних обстоятельств. Однако, во-первых, последний момент характерен не для всех экзистенциалистов, во-вторых, истинная свобода достигается путем приобретения человеком экзистенции, представляющей собой, как нам уже известно, нерасчлененную субъектно-объектную целостность. Да, объективное существование внешнего мира экзистенциалистами не отрицается, собственно, все их построения исходят так или иначе из признания данного факта. Ими признается также возможность "просверливания" во внешнем бытии "дырок": внешний мир признается проницаемым для действий субъекта. Однако субъективизация объективной действительности не влечет за собой объективизации субъекта. Личность ничем и никем не может быть "поглощена", мир для нее - это, по сути, ее проекция на него. <<Субъект в процессе поиска себя соотносится с окружающим миром, но это соотношение сугубо индивидуально. Человек видит мир таким, каким это диктуется его внутренним "Я">> [68, с. 21]. Иначе говоря, всеобщим интегрирующим началом становится человеческое "Я", весь остальной мир - кооперируемым компонентом. Но свобода при этом не превращается в произвол личности, в набор радикальных релятивистских хотений-желаний. Принцип субъектно-объектного единства предполагает, что свободный человек творит самого себя, одновременно творя окружающий мир. От свободного человека зависит, каким будет этот мир. Свободный человек несет ответственность за свой выбор действия. Свобода - это возможность выбора, но выбора ответственного. Человек отвечает не только за себя, но и за других. Экзистенциальный сверхиндивидуализм здесь переходит в своеобразную всечеловеческую соборность: "То, что мы выбираем, - всегда благо. Но ничто не может быть благом для нас, не являясь благом для других" [99, с. 324]. Посему свободный человек не может не быть одновременно ответственным: "Человек, кото-

рый на что-то решается и сознает, что выбирает не только свое собственное бытие, но что он еще законодатель, выбирающий одновременно с собой и все человечество, не может избежать чувства полной и глубокой ответственности" [99, с. 327].

И все-таки человек, согласно взглядам экзистенциалистов, свободен в наибольшей степени тогда, когда он меньше всего зависит в своих действиях от предписаний, требований, мы бы сказали, законов игры, внешней действительности. Это такая пограничная ситуация, как ожидание смерти. Например, для умирающего героя повести Л.Толстого "Смерть Ивана Ильича" награды, почести, чины, которые занимали центральное место в его жизни, когда он был здоров, становятся внешними, чуждыми, ненужными, наносными. И именно в этом смысле он, умирающий от рака, свободен. Предсмертное состояние позволяет ему снять с себя все текущее, мирское и увидеть в себе себя, осознать свою экзистенцию. Вся его прошлая жизнь кажется ничемной, пустой, скроенной по выдуманным, искусственным правилам, определяемым общественным этикетом, требованиями карьеры, света и т.д.

Одним из основополагающих тезисов экзистенциализма является признание первичности существования человека по отношению к его сущности. "Это означает, - пишет Сартр, - что человек сначала существует, встречается, появляется в мире, и только потом он определяется". Из этого следует вывод: человек есть "то, что сам он из себя делает" [99, с.323]. Трус делает себя трусом, герой - героем. Человек - это непрерывный процесс становления, очевидное "вот", которое не "состоит из" разных элементов мира, а открыто всему как единственное место, способное вместить целое" [122, с.4]. Человек - это бесконечная цепь рождений, "сущность" его определяется в ходе жизни.

Приведенные положения экзистенциализма опосредованно или непосредственно несут в себе мощнейший философско-педагогический заряд. Это прежде всего обуславливается тем обстоятельством, что "предмет воспитания" - человек - выступает в

качестве исходного и конечного пункта экзистенциальных изысканий. Например, положение о том, что человек есть бесконечная вереница рождений, напрочь отмечает разного рода биологизаторские построения в области образования на основе "стимульно-реактивных моделей человека", которые сосуществуют с "социальной мифологией" и "социальной алхимией" [38, с. 95].

Принципиальное отрицание человеческой "определенности" и человеческой "законченности", признание "неизмеримости" человека ставят под сомнение сегодняшние не в меру сильные упования на тестовые подходы к обучению и воспитанию человека. Эти положения признают право любого человека иметь шанс раскрыть свои потенции. Никогда нельзя ставить точку на человеке. Как христианская религия исходит из постулата всепрощенчества, так и экзистенциалистская философия дает возможность человеку до последнего момента его жизни сделать себя лучше, стать сильнее, добрее и т.д. Именно принципы всепрощенчества и неизмеримости человека лежат в основе систем социального перевоспитания, гуманистической педагогики.

Так, для А.С.Макаренко "одокументированная" предшествующая судьба подростка не только не являлась исходной базой социального воспитания, но как бы "изымалась" из дальнейшего хода его жизни. <<Человек есть "вот">>, - мог бы с полным основанием повторить слова Хайдеггера А.С.Макаренко. Поэтому для него не имело ни человеческого, ни педагогического смысла рыться в социогенетическом "белье" своих воспитанников, чем злоупотребляли педологи. А.С.Макаренко мог бы повторить как свои собственные слова Ж.-П.Сартра о том, что "человек существует лишь настолько, насколько себя осуществляет", что он "представляет собой... не что иное, как совокупность своих поступков" [99, с. 333]. Человек для него был "дан сейчас", "в данный момент", где проектируется его будущее. И здесь он снова сближается с экзистенциалистами, для которых "человек - это прежде всего проект" [99, с. 333].

Своеобразным "потокос сознания" понимается становление личности представителями гуманистической педагогики, выступающими против навязывания "балласта воспитания и социальных отношений" (К.Роджерс). Согласно последнему, педагогике необходимо перестать воспитывать, ей следует постоянно идти навстречу людям, активизировать их, слушать, пытаться их понять, помогать им обнаруживать свои подлинные потребности, свое подлинное "лицо". Самодовлеющее значение приобретают субъективный опыт и спонтанный поток восприятия и импульсов, идущих из "внутренней природы" (экзистенции? - Н.Ч.) индивида. Это нашло отражение в концепции самореализации А.Маслоу, с точки зрения которого "полное, здоровое, нормальное и желательное развитие состоит в актуализации человеческой природы, в реализации ее потенциальных возможностей и в развитии до уровня зрелости по тем путям, которые диктует эта скрытая... природа" [87, с. 66]. Отсюда следует важнейшее требование гуманистической "технологии": учение, направляемое "извне", должно уступать место учению, направляемому "изнутри". Главной задачей педагога в этом случае становится обнаружение в ученике того, что в нем заложено, а не его обучение, не "отливание" его в определенную кем-то форму. Но как это сделать? Как обучить, не обучая?! В качестве универсального средства предлагается релаксация - снятие психического напряжения, постепенное возвращение организма в состояние равновесия. Релаксация - это педагогический аналог нирваны в смысле достижения в процессе ее осуществления состояния совершенной удовлетворенности и самодостаточности. Главный путь, ведущий к этому, - создание в школе, семье доброжелательной среды, в которой отсутствуют отрицательные эмоциональные состояния страх, тревожность и т.д.

Таким образом, экзистенциализм способен оказывать влияние на функционирование педагогических систем, имеющих, казалось бы, весьма различные подходы к проблемам воспитания и образования человека: коллективистский и индивидуалистский.



Их объединяет экзистенциалистская идея человеческого становления как незавершенного процесса: нет пределов не только обучению, но и в целом развитию человека. При этом коллективистский и индивидуалистский подходы являют собой лишь формы реализации этой идеи. Однако экзистенциализм не только эвристически воздействует на те или иные образовательно-воспитательные учения, но он сам обладает своей педагогической концепцией, которая, отталкиваясь от принципа уникальности (неповторимости и невоспроизводимости) человека, основной целью школы объявляет научение учащихся "творить себя как личностей... учить так, чтобы они создавали себя" [58, с. 21].

Воспитание предстает как "разнообразные виды становления, встречи с жизненными ситуациями и другими людьми, отражения, формирования, выбора, борьбы за то, чтобы быть" [58, с. 21]. При этом воспитанник должен уметь делать выбор и отвечать за него. Но чтобы отвечать за что-то, необходима свобода выбора: раб, как известно, ни за что не отвечает, за него несет ответственность хозяин. Поэтому в классе следует создавать свободную атмосферу, способствующую максимальному самовыражению личности ученика, становлению уникального "Я". Для этого учитель должен вводить учеников в различные ситуации, учить их самим создавать эти ситуации и решать их, руководствуясь своим уникальным "Я", своим видением мира. Радикально настроенные педагоги-экзистенциалисты рекомендуют не пользоваться программами, учебниками, требованиями, стандартами, методами, приемами. Так, программы, считают они, не могут быть предписаны ученику, так как знание субъективно и за его содержание ответственен конкретный человек. Каждый человек, по их мнению, имеет свое знание и свою истину: "Знание возникает и составляется из того, что существует в сознании и чувствах личности как результат ее опыта и проектов, которые он предпринимает в ходе жизни" [58, с. 22].

Оригинален подход педагогов-экзистенциалистов к нравственному воспитанию. Ставя проблему ответственности в центр

внимания педагогики, они в то же время утверждают, что для понимания добра человек "должен смотреть только в себя". Вместе с тем мы не должны забывать о приведенных выше словах Сартра о том, что человек, отвечая за себя, одновременно несет ответственность и за других. Экзистенциалисты неодобрительно относятся ко всяким человеческим сообществам, соответственно коллективное воспитание ими, как правило, жестко критикуется. В то же время, как мы видели выше, коммуникация личностей - одно из центральных понятий К.Ясперса.

Сказанное позволяет нам вывести три "кита" экзистенциалистской педагогики: 1) акцент на самореализации личности, 2) свободу выбора, 3) ответственность. "Самореализационная" направленность экзистенциальной педагогики непосредственно вытекает из слов: "Человек существует настолько, насколько себя осуществляет" (Ж.-П.Сартр). Профессиональные педагоги-экзистенциалисты в свою очередь указывают: "Воспитание и образование - это процесс саморазвития или самовоспитания..." [128, с. 126]. Названные процессы нередко противопоставляются воспитанию как некоторому объективному процессу, осуществляющему воздействие на личность. Так, Г.Марсель (1888-1973) считает массовое воспитание невозможным: "...нельзя говорить о воспитании в собственном смысле этого слова, можно говорить лишь о тренировке" [128, с. 127]. Свобода выражается по-разному. Например, в отрицании каких бы то ни было закономерностей учитель должен опираться на интуицию, свое "Я" и там искать ключ к решению бесконечного числа школьных ситуаций. Примерно это же требуется от учеников, которым предоставляется полное право заниматься по индивидуальному плану, который каждый сам себе конструирует. Ответственность вытекает из свободы выбора: например, ученик, свободно выбирая свой "путь" обучения, несет полную ответственность за свой выбор - за него не отвечают ни школа, ни учитель, ни родители, он сам хозяин своей ученической судьбы. Учитель (ученик) свободен в своем выборе, но отвечает за все, что делает. Кроме того,

экзистенциалистские суждения об уникальности личности на педагогическом уровне претерпевают определенные трансформации. "Главная задача воспитания, - пишет Дж.Кнеллер в книге "Экзистенциализм и образование", - состоит в том, чтобы сохранить социальный статус-кво" [127, с. 134].

Особенно отчетливо социальная роль образования прослеживается в педагогике О.Ф.Больнова (род. в 1903) - представителя немецкого "позитивного экзистенциализма". О.Ф.Больнова можно поставить в один ряд с такими выдающимися мыслителями, как Платон, Сократ, Руссо, Кант, Толстой и др., которые помимо своей основной профессиональной деятельности занимались непосредственно вопросами образования и воспитания. Собственно, его путь в философию начался с изучения истории педагогики и психологии, в чем он признавался молодым философам Бохумского университета. Творчество О.Ф.Больнова важно для нас особенно, ибо он много сделал для духовной реинтеграции немецкого народа в тяжелейший момент его существования. "Какой бы тяжелой и даже ужасной ни была бы действительность, - писал он, - но это была все же действительность, это все же вновь была истинная жизнь, победоносно пробивающая себе дорогу сквозь все утраты" [128, с. 135]. О.Ф.Больнов разрабатывал новую философию жизни для немецкого народа, только что пережившего ужасы фашизма и горечь поражения. Надо было воспитать у людей доверие к новой жизни, разработать способы утверждения у них новой жизненной ориентации, сформировать у них новые ценности.

Все эти задачи стали личными задачами О.Ф.Больнова, объявившего главной целью деятельности школы воспитание доверия к миру и одновременно способности личности к самостоятельному суждению. Разрешение конкретных проблем духовной реинтеграции нации потребовало от Больнова отказа от некоторых положений классического экзистенциализма. В отличие от них, считавших требования общества "балластом" для личности, он продолжает традицию Канта выделения моральных абсолютов

(императивов), выполнение которых необходимо для каждого человека и прежде всего немца, оказавшегося в "пограничной" ситуации выживания. Важнейшими из них являются благодарность, надежда и доверие. "На протяжении 30 лет Больнов давал подробный анализ антропологических категорий благодарности, надежды и доверия, считая их основополагающими в структуре личности" [128, с. 140].

Быть благодарным - значит у Больнова быть нравственно здоровым. Благодарность наделяется рядом высоких моральных качеств, а главное, делает совместную жизнь людей в обществе спокойной, свободной от трений. Человек это "даряще-принимающее существо". Он должен уметь как дарить добро, так и уметь благодарить (быть благодарным). Надежда в понимании Больнова - это внутреннее состояние человека, которое делает возможной человеческую жизнь, надежда - это предпосылка и главный пункт человеческого бытия, она тесно соприкасается с волей человека, которая питает ее, обуславливает ее существование. Доверие, по мнению Больнова, должно стать основным стилем взаимоотношений между людьми, между отдельным индивидом и обществом, человек должен доверять себе, другим людям, обществу в целом.

О.Ф.Больнов разработал иерархию духовных ценностей, составляющих содержание нравственного воспитания в его педагогике:

1. Добродетели повседневной, хозяйственно-практической жизни - прилежание, пунктуальность, экономность, любовь к порядку, трудолюбие.

2. Добродетели, имеющие отношение к человеческим взаимоотношениям (коммуникативные добродетели) - благодарность, уважение, сострадание.

3. Добродетели высшей духовной жизни - чуткость, способность к суждениям, вера, смирение, любовь к ближнему и др.

Одно из центральных мест в системе добродетелей занимает способность суждения, которая позволяет личности "исходить

из своей собственной свободы" и способствовать становлению ее духовной самостоятельности. Посредством воспитания способности суждения, по мнению Больнова, усваиваются моральные ценности, и человек становится моральным существом.

### **3. Концепция человека Э.Фромма как философско-методологическое основание педагогики**

Эрих Фромм (1900-1980) внес незаменимый вклад в развитие философии, психологии, социологии. Не меньшее значение имеет учение Фромма для развития современного образования. Его этико-философские постулаты добра, справедливости, любви могут стать краеугольным камнем построения педагогической парадигмы XXI в. Ему принадлежат слова, которые в наши дни должны быть запечатлены на дверях каждого научно-педагогического и образовательного учреждения, чтобы напоминать о времени, в котором они осуществляют свою деятельность, о их неразрывной связи с жизнью окружающего общества и человечества в целом: "Ненависть не может исчезнуть, пока отсутствуют равенство и справедливость. Нет и не может быть правды, пока люди вынуждены лгать, чтобы оправдать нарушение принципов социальной справедливости".

Э.Фромм разработал концепцию глобальной антропологии, в которой важнейшее место отводится процессам дезинтеграции и интеграции человеческого существования. В основе ее лежат положения: а) о противоречивости человеческого существования, важнейшим моментом которой выступает дихотомия экзистенциального и исторического; б) о трансформации человека, при которой первородное единение человека с миром, с себе подобными было заменено отчуждением; в) о любви как всеобщем, абсолютном интеграторе, "собирателе" человеческого существования.

Исходное противоречие существования человека - противоречие между его природной заданностью и его социальным оформлением. Отталкиваясь от выражения Ницше о человеке как еще

незавершенном животном, Фромм приходит к пониманию последнего как существа, "которое не имеет своей ниши". "Все, что есть в человеке, как бы отрицает самое себя. Человек принадлежит природе и в то же время отторгнут от нее. Он наделен инстинктами, но они не выполняют в нем роль безотказных стимуляторов поведения. Человек властвует над природой и в то же время оказывается ее дезертиром. Он обладает фиксированными признаками, но они двусмысленные, ускользают от окончательных определений" [120, с. 8]. Этот перечень противоречий Фромм продолжил в книге "Человек для себя": "Самосознание, разум и воображение нарушили "гармонию" животного существования. Их появление превратило человека в аномалию, в каприз универсума. Человек - часть природы, он подчинен физическим законам и не способен изменить их; и все же он выходит за пределы природы. Он отделен, будучи частью; он бездомен и все же прикован к дому, в котором живет вместе со всеми другими существами... Он никогда не освободится от дихотомии своего существования: он не может избавиться от разума, даже если бы захотел... Разум, благословение человека, есть также его несчастье, он понуждает его решать неразрешимую задачу. Человеческое существо отличается в этом отношении от всех других организмов, оно находится в состоянии постоянного и неизбежного равновесия. Человеческую жизнь нельзя "прожить", повторяя видовые образцы, человек сам должен проживать свою жизнь. Человек - единственное животное, которому может быть скучно, которое недовольно, которое может чувствовать себя изгнанным из рая" [121, с. 158].

Однако Фромм не был бы собою, если бы остановился на перечислении приведенных противоречий и выводов, т.е. оставил бы человека в "аномальном" состоянии, не пытаясь помочь ему найти выход из него. И тогда появляется новая цепь противоречий. С одной стороны, дезинтегрировавшийся из животного царства человек - аномальное явление, нарушающее "гармонию животного существования", с другой - он "обретает возможность са-

моразвития" [120, с. 6], а значит, и возможность приобретения новой гармонии, нового синтеза. Но для этого ему нужно свои слабости превратить в сильные стороны. "Человек - самое беспомощное из животных, но именно эта его биологическая беспомощность - основа его силы, главная причина развития его специфических качеств" [120, с.46]. И разум - это не только "наказание", но и своеобразный детонатор развития, он заставляет "вечно стремиться к новым решениям", кроме того, "человек пытается воссоздать единство и равновесие прежде всего с помощью разума".

Выделение человека из природной среды является исходным пунктом его новой интеграции, ибо "дисгармония человеческого существования порождает потребности, выходящие за пределы его животности. Эти потребности вызывают настоятельную нужду в восстановлении равновесия между ним и остальной природой" [120, с.159].

Однако в поисках указанного равновесия человека вновь ожидают весьма серьезные трудности. Он сталкивается с рядом противоречий - теперь уже экзистенциального и исторического порядка. "Самая фундаментальная дихотомия - это дихотомия между жизнью и смертью", которая в свою очередь является носителем всех потенциальных способностей, кратковременность его жизни не позволяет реализовать все возможности, даже при наличии наиболее благоприятных условий" [120, с. 48]. Этот мотив дополняется суждением о трагичности человеческого существования, заключающейся не в наличии факта неизбежности смерти, а недостижимости абсолютной реализации человеком своих возможностей. "Трагедия человека, - пишет Фромм, - отчасти заключается в том, что его развитие не завершается, даже при наиболее благоприятных условиях человек реализует лишь часть своих возможностей, ибо он успевает умереть, прежде чем полностью родится" [120, с. 81]. К числу экзистенциальных (обусловленных существованием человека как вида, независимых от индивидуально-исторических и индивидуально-

личностных факторов) противоречий можно отнести сформулированный Фроммом "парадокс человеческого существования", состоящий в поиске человеком в одно и то же время "близости и независимости, единения с другими и сохранения своей особенности и уникальности" [120, с. 85].

Последнее приведенное положение дает нам возможность перейти к рассмотрению исторических противоречий, "которые не являются необходимой частью человеческого существования, но создаются человеком и им же разрешаются - в момент их возникновения или позже - в соответствующих исторических условиях". К такого рода противоречиям Фромм относит, например, противоречие между изобилием технических средств, могущих обеспечить благосостояние, и невозможностью использовать их исключительно в мирных целях, являющееся следствием недостатка человеческой мудрости и мужества.

Дихотомии-противоречия, с одной стороны, способствуют развитию человека. "Стремление разрешить противоречие приводит его (разум человека. - Н.Ч.) в движение. Весь человеческий прогресс обязан этому факту. Если бы человек практически не реагировал на осознаваемые им противоречия, то само наличие этих противоречий надо было бы отрицать" [120, с. 49]. С другой стороны, они являются основой отчуждения человека от самого себя, от своей глубинной экзистенции. В результате мы имеем на сегодня "расчлененного", "дезинтегрированного" человека, "распадающегося" на ряд "частей" - человека рецептивной ориентации, человека эксплуататорской ориентаций, человека накопительской ориентации, человека рыночной ориентации [120, с. 61-75].

**Человек рецептивной ориентации** видит источник всех благ во внешнем мире, он считает, что единственный путь обрести желаемое - будь то нечто материальное или какое-то чувство, любовь, знание, удовольствие - это путь получения извне. Люди такой ориентации неразборчивы в любви, они пассивные "приемники" готовой адаптированной информации, им трудно



сказать "нет", они любят говорить "да", однако не способны выполнять свои обещания, они зависимы от авторитетов в делах знания или помощи и вообще от людей, оказывающих им какую-то поддержку, субъекты такой ориентации любят хорошо поесть, выпить и т.д.

**Человек эксплуататорской ориентации** также считает, что все, что ему хотелось бы получить, он должен искать вонне, а не добиваться собственными силами. Но люди такой ориентации не ожидают помощи иди дара, а отбирают силой или обманом. Это проявляется во всех сферах их жизнедеятельности. В области любви они испытывают влечение только к тем, кого можно отнять у другого. На ниве интеллектуальной деятельности они стремятся не продуцировать идеи, а красть их: либо в виде плагиата, либо в виде варьирования чужой идеи в разных формах, а затем преподнесения ее как своей. Точно так же они отнимают вещи у других: чужие вещи им кажутся привлекательнее своих, они эксплуатируют всех и вся, их девиз: "Краденое всегда слаще". Идеальная иллюстрация такого типа - клептоманы, которым нравятся лишь краденые вещи даже в том случае, если они имеют достаточно средств, чтобы их приобрести. Внешними показателями людей такого типа могут быть: а) злобная линия рта; б) их часто злобные замечания в адрес других; в) недооценка того, что они сами имеют, и переоценка того, чем обладают другие.

**Человек накопительской ориентации** ограждает себя от внешнего мира оборонительной стеной, главная его цель - привнести как можно больше внутрь этой крепости и как можно меньше вынести из нее, его скупость распространяется на деньги, чувства, мысли. Любовь для таких людей есть обладание: они не дают любви, а стараются овладеть возлюбленным. Их отличает фанатичная чистоплотность: постоянно моются, совершая что-то вроде религиозного омовения, им свойственна навязчивая пунктуальность, они постоянно говорят "нет" и обладают своеобразным чувством справедливости, которое может быть выражено

словами: "мое - это мое, а ваше - это ваше". Внешние признаки: а) они молчаливы; б) жесты их чопорны и угловаты; в) они привержены к порядку до педантизма.

**Человек рыночной ориентации** рассматривает свои силы и возможности как товар, отчужденный от него. Главное значение для него имеет не процесс самореализации с помощью имеющихся у него сил, а выгодная их продажа. Его силы, отчужденные, отторгнутые от него, превращаются в предмет использования и оценок со стороны других, соответственно чувство самоидентификации так же колеблется, как и чувство самоуважения: оно зависит от той суммы ролей, которые человеку приходится играть: "Я таков, каким вы хотите меня видеть". Рыночная ориентация охватывает не только сферу чувств, но и сферу мышления. От последнего требуется быстрота реакции, быстрота овладения ситуациями, чтобы успешно ориентироваться в них: для манипулятивных целей достаточно иметь поверхностные знания. Истина превращается в ненужную роскошь. Лишь в исключительных случаях успех зависит от квалификации или от честности, благопристойности и прямоты. Успех в большей мере обусловлен тем, в какой мере человеку удастся продать себя на рынке, говоря иначе, насколько высокой будет его потребительская стоимость, которая зависит от того, как он сумеет себя показать - насколько он окажется приветливым, элегантно одетым, будет ли он бодр, крепок, агрессивен, надежен, честолюбив и т.п. На выявление и формирование подобных качеств направлена деятельность психологов и педагогов. Так, большинство тестов измеряют способности не столько разума и понимания, сколько быстрой психической адаптации к заданной ситуации; психология, познание человеком самого себя сегодня превратились в инструмент манипулирования другими и собой на рынке научных идей, в политической пропаганде, рекламе и т.д. К услугам человека рынка, где люди взаимодействуют уже не как личности, но как взаимозаменяемые товары, имеется соответствующая система

образования, в которой со школы и до аспирантуры цель обучения состоит в том, чтобы приобретать как можно больше информации, причем наиболее полезной для ориентации в рыночной ситуации. "Не интерес к изучаемому предмету, не заинтересованность в познании как таковом, а повышение размера меновой стоимости, обеспеченное знанием, - главное побуждение к получению образования" [120, с. 71].

Человек рецептивный, человек эксплуататорский, человек накопительный и человек рыночный выражают у Фромма тип характера непродуктивной ориентации. По другой его же терминологии их можно отнести к человеку обладающему (имеющему). Человек, по мнению Фромма, имеет два пути: путь обладания и путь отдавания (бытия). Иметь или быть - вот главный вопрос человеческого существования. "Обладание и бытие, - писал Фромм, - являются двумя основными способами существования человека, преобладание одного из которых определяет различия в индивидуальных характерах людей и типах социального характера" [120, с. 45]. Человек обладающий - это "фрагментарный", "частичный" человек. Человек обладающий - это человек потребляющий (*homo consumens*), "единственная цель которого - больше иметь и больше использовать... Как винтик производственного механизма, человек становится вещью и перестает быть человеком" [120, с. 247]. Человек обладающий вмещается в формулу: я есть то, что я имею; я есть то, чем я обладаю. Я - это, по сути, "моя собственность". Я - это совокупность всего, что человек может назвать своим, - не только свое тело и физические силы, но и свою одежду, свой дом, свою жену и детей, своих родителей и друзей, свою репутацию и работу, свою землю и своих лошадей, яхту и счет в банке.

Человек обладающий - это человек гедонистический, это молниеносный счетчик удовольствий и неприятностей, который подобно гомогенной частице стремления к счастью колеблется под воздействием стимулов, перемещающих его в пространстве. Человек обладающий - изолированная величина, у него нет ни про-

шлого, ни будущего. Человек обладающий - это человек механический, роботизированный, наделенный любовью к неживому, машинному. Пристрастие к неживому, которое в своей крайней форме оказывается пристрастием к смерти и распаду (некрофилия), в менее резкой форме ведет к безразличию по отношению к жизни вместо "благоговения перед жизнью". Приверженцы неживого - это люди-системотехники, предпочитающие "закон и порядок" живой структуре, бюрократические методы - спонтанным, механические приспособления - живым существам, повторение оригинальности, педантичность - плодовитости, накопление - отдаче. Благоговение перед всем механическим дополняется не менее сильным благоговением перед животными корнями его эмоций и поступков. Результатом симбиоза "механической" и "инстинктивной" концепций человека является своеобразный гумункул, чувства которого определялись бы инстинктами, разум - компьютером. Но, как считает Фромм, такой "гибрид" невозможен: "голая обезьяна с компьютерным мозгом перестала бы быть человеком, или, скорее, "он" перестал бы *быть*" (курсив мой. - Н.Ч.) 1 0[120, с. 252] 1.

Очевидно, что человек обладающий не может быть идеалом. Однако у человека есть шанс стать человеком бытийным, или, иначе говоря, человеком продуктивной ориентации, "для которого рост и развитие всех потенций являются той целью, которой подчинены все его усилия" [120, с. 75]. Пользуясь терминологией А.Маслоу, человек продуктивной ориентации это человек самореализующийся, главное качество которого - его целостность, направленность на восстановление единства и равновесия между ним и природой, на преодоление разрыва между отдельным человеком и другими людьми, на установление внутренней гармонии и внутреннего равновесия. Фромм обращается к "великой традиции гуманистической этики, которая рассматривает человека в целостности физического и духовного, предполагающей, что цель человека - быть самим собой, а условие для дос-

тижения этой цели в том, чтобы быть для самого себя" [120, с. 24].

Таким образом, интегративность - одно из ведущих свойств человека продуктивной ориентации. Поэтому его появление немислимо без обретения человеком единства как вида и индивида с миром, с себе подобными, с самим собой. Рождение человека продуктивной ориентации это процесс глубинной интеграции человеческого существования, идеальным выражением которой является любовь. Именно она "несет тенденцию к интеграции, объединению, слиянию в единое целое, в то время как Танатос (инстинкт смерти) имеет целью дезинтеграцию, разъединение, расчленение..." [120, с. 377]. Любовь - наиболее верный путь преодоления "отделенности человека", восстановления его целостности, но не единственный. Фромм указывает, например, на оргиастический путь преодоления отделенности, когда цель достигается с помощью наркотиков, ритуалов, сильных сексуальных переживаний и других видов оргиастических состояний. В трансовом состоянии исчезают внешний мир и вместе с ним чувство отделенности от него. Например, это может произойти при выполнении обрядов коллективных сексуальных оргий. Другой путь единения - стадное приспособленчество. Последнее характерно как для диктатур (тоталитарных систем), так и для демократии: первые стимулируют приспособляемость угрозами и насилием, вторые - внушением и пропагандой. Большинство людей, по мнению Фромма, не осознают своей потребности в приспособлении, не осознают того, что они имеют прямое отношение к "стадному конформизму". "Они живут с иллюзией, что следуют своим собственным идеям и наклонностям, что они оригинальны, что они приходят к своим убеждениям в результате собственного раздумья - и что это просто так получается, что их идеи схожи с идеями большинства" [119, с. 11]. Потребность в осознании своей уникальности, неповторимости находит удовлетворение в незначительных отличиях: "...инициалы на сумке или свитере... принадлежность к демократической или, напротив, к республи-

канской партии, к клубу ЭЛКС, а не к клубу Шрайнерс..." [119, с. 12].

Ни оргиастический, ни конформистский путь не являются оптимальными средствами интеграции человеческого существования. Оргиастический путь преходящ, опасен для жизни и иллюзорен; конформистский путь ведет к псевдоинтеграции (квазиинтеграции, лжеинтеграции). Эти пути дают лишь частичный ответ на вызовы глобальной дезинтеграции человека. "Полный ответ - в достижении межличностного единения, слияния человека с другим человеком, в любви". Любовь у Фромма выходит далеко за рамки отношений мужчины и женщины и приобретает всеобъемлющий характер. Атеист Фромм здесь сближается с религиозными трактовками любви как фундаментальной основы бытия человека. Это, однако, не мешает Фромму выделить своеобразные ступени любви. Первая ступень - любовь как симбиотическое единство, имеющее в качестве своей биологической модели отношения между беременной матерью и плодом: "Они являются двумя существами и в то же время чем-то единым. Они живут вместе, они необходимы друг другу..." [119, с. 14].

Симбиотическое единство проявляется в пассивной и активной формах. Пассивная форма - это мазохизм, подчинение. Мазохист преувеличивает силу того, кому отдает себя в подчинение, поэтому он никогда не бывает независим. Мазохистские отношения могут иметь место в сексуальных, бытовых, социальных отношениях. Возможно мазохистское подчинение судьбе, болезни, ритмической музыке, наркотикам и т.д. "Во всех этих случаях человек отказывается от своей целостности, делает себя орудием кого-то или чего-то вне себя, он не в состоянии разрешить проблему жизни посредством созидательной деятельности" [119, с. 15]. Активная форма симбиотического единства - господство, садизм. Садист, избегая одиночества, замкнутости, делает другого человека неотъемлемой частью самого себя.

Зрелая любовь в противоположность симбиотическому единению предполагает единство при условии сохранения собствен-

ной целостности, собственной индивидуальности. Это объясняется наличием в любви парадокса: "два существа становятся одним и остаются при этом двумя" [119].

В любви человек находит свое истинное предназначение - давание: "высшее проявление силы" человека. Это положение Фромм иллюстрирует примером из сексуальной жизни. Мужчина и женщина в половом акте отдаются друг другу, одновременно получая друг друга. В момент оргазма мужчина дает свое семя. Женщина же отдается мужчине: "...она открывает мужчине свое женское лоно: получая, она отдает". Акт давания происходит и у любой матери: "Она отдает свое молоко младенцу, она отдает ему тепло своего тела. Отдавание для матери - это источник ее жизни. Отнимая у матери ребенка, мы тем самым лишаем ее возможности совершать процесс отдавания себя своему ребенку - самого сладостного отдавания. Ей было бы больно не отдавать" [119, с. 17].

Сущность "зрелой" любви Фромм выразил словами известного психоаналитика Г.С.Салливена: "Близость - такой тип ситуации, включающей двух людей, которая дает достаточные возможности для утверждения всех его (человека. - Н.Ч.)личных ценностей. Утверждение личной ценности требует такого типа отношений, которые я называю сотрудничеством, а под ним разумею четко сформированную приспособленность поведения одного человека к выраженным потребностям другого человека ради увеличения идентичного, т.е. все более и более полного, взаимного удовлетворения, а также для поддержания возрастающей у обоих безопасности их положения" [119, с.55]. В понимании любви Фромм сближается также с русскими философами. В частности, это относится к Л.П.Карсавину, у которого несмотря на религиозно-мистическое оформление любви она предстает, как и у Фромма, в виде процесса истинного единения, где наблюдается как слияние, так и сохранение целостности любящих существ. Любовь у Карсавина - это своего рода "третья ипостась, восстанавливающая Божье единство как много-

единство, как триединство... Она соединяет, связует Отца, и Сына, и себя самое". Любовь онтологизируется, становясь в один ряд с "участниками" любовного процесса, каждый из которых благодаря любви достигает единения при сохранении своей самодостаточности. Любовь связывает разъединенное, "жизнь созидающая" [46, с.166].

Важнейшие педагогические следствия антропологии Э.Фромма:

1. Современное образование, направленное прежде всего на производство "человека обладающего", не выражает интегративно-целостной природы человека и способствует его расчленению на несколько "частичных" человек - человека рецептивной ориентации, человека эксплуататорской ориентации, человека накопительской ориентации, человека рыночной ориентации. Например, сегодня одним из центральных понятий образования становится "успех", целью профессионального образования - конкурентоспособный работник. Все это обуславливает движение вектора научно-педагогических исследований в сторону определения путей и средств "собираания" человека воедино в условиях специально организованного образовательно-воспитательного процесса.

2. Целью современного образования должен стать человек продуктивной ориентации, человек, взятый во всем богатстве своих внутренних и внешних связей, главнейшими характеристиками которого являются целостность, открытость для других, способность к самореализации. Целостность дает возможность человеку как виду и индивиду сохранить собственное "Я"; открытость позволяет ему избежать энтропии и редукции его к менее развитым популяциям Вселенной; способность к самореализации служит человеку средством раскрытия его потенций и сил.

3. Любовь, сотрудничество и взаимопомощь должны стать центральными принципами образования и воспитания, и тогда не успех, не обладание, а давание станет высшим проявлением силы человека.



#### 4. Прагматистские основы педагогики

Классический прагматизм своим развитием обязан Ч.С. Пирсу (1839-1914), У.Джеймсу (1842-1910), Дж.Дьюи (1858-1952).

Ч.Пирс сформулировал принцип, названный его именем, - "принцип Пирса": истинно то, относительно чего нет веских сомнений. Он же сформулировал принцип фалллибализма: приближение к истине возможно только через непрерывное исправление ошибок, улучшение результатов, выдвижение все более совершенных гипотез. У.Джеймс популяризировал основные положения Ч.Пирса. Так, им был упрощен "принцип Пирса": значение понятий, идей, теорий определяется их практическими следствиями, а истина есть успешность или полезность их применения в опыте, т.е. истинно то, что полезно. Дж.Дьюи внес наиболее значительный вклад в систематизацию прагматистских идей. В частности, им была разработана одна из центральных категорий прагматизма - опыт, который получает у него предельно широкое толкование: он отождествляется со всей деятельностью человека, включая все богатство его отношений, в том числе с природой. Иногда и сама природа включается в состав понятия "опыт". Особое значение для нас представляют положения Дьюи о воспитании и образовании, составившие стержневые положения прагматистской педагогики.

**Цель воспитания.** Согласно Дьюи, "истинное воспитание не есть что-то налагаемое извне, а рост, развитие свойств и способностей, с которыми человек появляется на свет" [128, с. 63]. Отсюда формулируется педагогическая цель - "содействовать самореализации личности, осуществлению ее желаний и интересов" [68, с. 318]. Однако такое привычное толкование цели прагматистского воспитания отнюдь не исключает и ее более широкую трактовку. Внутренний процесс развёртывания возможностей и потенциалов личности в педагогике прагматизма не отгорожен каменной стеной от приобретения ею общественно значимых

ценностей. Прагматистская школа - вовсе не "башня из слоновой кости", где происходит совершенно замкнутый процесс "развития свойств и способностей, с которыми человек появляется на свет". И возможно, "истинное воспитание не есть что-то налагаемое извне" (хотя вообще трудно представить наличие такого воспитания где-либо и когда-либо), но воспитание в прагматистской школе весьма сильно ощущает воздействие внешнего мира. По словам Дьюи, школа должна органически слиться с социально-экономическими потребностями [106, с. 5]. Да, для "индивидуалиста" и околоробинзонариста Дьюи воспитание - это актуализация биологически заданных свойств человека, но для "инструменталиста" и прагматика Дьюи воспитание - важнейшее средство социализации человека, приобщения его к ценностям вполне определенного общества. Иначе говоря, самораскрытие личности есть не самоцель прагматистского воспитания, а орудие приспособления ее к конкретным условиям существования. Поэтому критерием этой самореализации "является адаптация личности к среде" [68, с. 64].

Причем речь идет о вполне определенной среде - демократическом обществе с американской "начинкой". Воспитание и школа призваны у Дьюи быть "инструментами" развития этой демократии, которая, по его мнению, больше, чем форма правления - это прежде всего форма совместной жизни людей, где каждый индивид должен сочетать свои действия с интересами других и нести ответственность за судьбу демократии. Соответственно с этими доводами он корректирует цель воспитания: "Хорошая цель - та, которая исходит от самих воспитуемых, но при этом совпадает с требованиями извне и включает в себе предпосылки для конструирования тех поведенческих установок, которые соответствуют демократическому обществу" [128, с. 65-66]. Иначе говоря, можно констатировать: Дьюи проповедует принцип совпадения личных и общественных интересов. При этом воспитание, вопреки его же высказываниям, во многом "есть что-то налагаемое из-

вне", т.е. слухи о радикальной индивидуалистической направленности педагогики прагматизма сильно преувеличены. Более того, по мнению Дьюи, сама школа "может создать в проекте такой тип общества, который нам хотелось бы осуществить. Влияя на умы в этом направлении, мы постепенно изменили бы и характер взрослого общества" [128, с. 61]. Но как это соотносится с тем, что воспитание есть развитие "свойств и способностей, с которыми человек появляется на свет"? Мы сталкиваемся с дилеммой: и нам необходимо или допустить наличие сильнейшей корреляции между этими свойствами и способностями с демократическими ценностями, что трудно представить, или же признать факт логической нестыковки в рассуждениях Дьюи.

Думается, что обозначенные выходы из дилеммной ситуации неверны. Скорее всего, нам следует увидеть во взаимоисключающих положениях Дьюи определенное единство. В таком случае реконструкция индивидуального опыта предстанет как технологический инструментарий социализации человека. Внешние факторы, требования общества, группы других людей и т.д. у Дьюи, как, впрочем, и по мнению советского психолога С.Я.Рубинштейна, усваиваются личностью через внутренние условия. Только став для человека "своими", те или иные общественные ценности, идеалы и т.п. могут быть для него лично значимыми. А это, в свою очередь, будет способствовать самореализации индивида как социального существа, что, несомненно, окажет благотворное влияние на развитие общества в целом. Но такое влияние возможно, если будет взаимопонимание между членами этого общества, чего нельзя достичь без их известного взаимоуподобления: "Чтобы быть действительным членом социальной группы, необходимо присоединиться к мнению других и действовать так, как действуют другие" [128, с. 64]. И для самой личности, и для общества полезна общность суждений людей (вспомним советское "идейно-политическое единство"). Дьюи выступает за приоритет общественного, когда пишет, что "вещи, которые наиболее важны в социальном плане - это те,

которые служат большинству" [128]. Дело доходит до ограничения разнообразия потребностей путем культивирования единых "демократических" желаний [128, с. 68].

Таким образом, самореализация и самодетерминация личности - это не самоцель прагматизма, а инструмент адаптации индивида к данной социальной среде и, по возможности, инструмент изменения последней в лучшую сторону. И соответственно целью воспитания выступает не "рост сам по себе", не развертывание внутренних потенций индивида, не количественное накопление им опыта, а человек, адаптированный к условиям жизни демократического общества. Но эта цель достигается путем максимального использования специфических качеств человека как вида и индивида, его филогенетических и онтогенетических данных. К числу таковых относятся стремление человека свободно самореализовываться и извлекать из всего пользу для себя. И не так уж важно, происходит ли действительная самореализация человека (по мнению А.Маслоу, число "самореализующихся" личностей не достигает и одного процента от общего количества людей) и получает ли он действительную пользу: самореализацию можно заменить иллюзией свободы или успехом, а полезность - ощущением полезности. Так, Руссо - проповедник свободного воспитания - отнюдь не отрицал руководящую роль педагога: воспитанник делает, что хочет воспитатель. Однако Руссо советовал не выпячивать это обстоятельство. Важно, считал он, чтобы воспитанник думал, что сам хочет того, что он делает, по сути, под воздействием педагога: "Пусть ваш воспитанник всегда считает себя господином и пусть вы всегда будете его господином". Такой подход наше отражение в теории менеджмента, в частности, в следующем высказывании Д.Эйзенхауэра: "Руководство - это способность побудить другого человека делать то, что нужно, когда нужно и как нужно, как будто он сам этого хочет" [133, с. 21]. Что касается "полезности", то ее также можно внушить человеку. Например, человеку можно внушить, что ему "полезно" быть членом демократического общества,

действовать по его правилам и т.д. Здесь мы остановимся, ибо входим в непростые проблемы манипулирования (обмана, самообмана) человеком, играющего в жизни последнего неоднозначную роль. Так, по мнению ученых, каждый человек в день обманывает не менее 200 раз и чаще всего - самого себя. А по выражению одного французского ученого, если бы не было обмана, то жизнь превратилась бы в сущий ад. В педагогике же, как мы считаем, обман (самообман, манипуляция, самоманипуляция) играет еще большую роль, чем в обществе в целом.

Итак, целью прагматического воспитания является человек, адаптированный к условиям жизни в демократическом обществе. Каковы основные характеристики этого человека? Первое качество - практичность: он должен, с одной стороны, ставить реальные цели, с другой - необходимо, чтобы эти цели совпадали с целями демократического общества, быть наделен практическим умом ("себе на уме"), постоянно стремиться к успеху, однако при этом не мешать другим добиваться успеха. Второе качество - активная жизненная позиция. Активность выполняет две функции: а) способствует саморазвитию человека; б) повышает ответственность личности за развитие демократических форм правления: система воспитания призвана готовить человека, способного нести бремя ответственности за развитие общества, помочь ему познать нужды народа, развить способности к управлению.

**Принцип прагматистского воспитания и образования.** Важнейшими принципами в педагогике прагматизма признаются принцип учета непосредственного интереса ребенка, принцип активности, принцип деятельности. Первый принцип обуславливает необходимость постановки в центр педагогического процесса интересов, желаний, ученика: ребенок - это солнце, вокруг которого должны вращаться все средства воспитания и образования. Однако интерес, возникший из "внутреннего мира ребенка", в процессе обучения наделяется социально значимыми смыслами, и задача педагога - помочь осознать истинные интересы ребенка,

"подтолкнуть" его к правильному выбору видов деятельности. Внутренние импульсы должны гармонизировать с внешними обстоятельствами. Если это не так, то личности угрожает перспектива потери связи с социальной средой, что, несомненно, не пойдет на пользу личности, а это противоречит прагматистским установкам.

Принцип активности в педагогике прагматизма предполагает, что каждый ребенок есть одновременно инженер-проектант, инженер-конструктор и инженер-технолог реконструкции и реорганизации своего образовательного опыта. Он исследователь, экспериментатор и непосредственный творец знаний. Знания - это не объект познания, а средство познания жизни и самоутверждения личности, это инструмент, с помощью которого человек добивается успеха. Абстрактные теории, законы, категории, как бы они ни были важны для науки, для человека не имеют ценности. Лишь будучи включенными в жизнедеятельность индивида непосредственно, они могут стать значимыми для него.

Принцип деятельности ("обучение посредством делания"), согласно прагматистской теории образования, обуславливает необходимость включения ученика в разнообразные виды деятельности. В широком понимании это означает вовлечение воспитанников в жизнедеятельность общества и производства.

**Технология прагматистского воспитания и образования.** Центральным звеном технологической "цепочки" прагматистского образования является решение проблемных ситуаций. В этом они исходят из того положения, что в человеке заложены импульсы к исследованию и экспериментированию. В своей книге "Как мы мыслим?" Дьюи предложил заменить традиционные формы и методы самостоятельным учением школьников путем решения проблемы. При этом особый упор делался на решение учебно-практических проблем. Дьюи разработал этапы разрешения проблемных ситуаций:

а) определение специфики затруднения (проблемной ситуации);

- б) выдвижение гипотезы;
- в) разработка плана решения проблемной ситуации;
- г) определение возможных следствий решения;
- д) сам процесс решения;
- е) экспериментальная проверка, корректировка [103, с.248-249].

Обращение к проблемной технологии было вызвано во многом недостатками традиционной школы, резко критикуемой представителями прагматизма. Дьюи сравнивал ее с монастырем, в котором ученики должны выполнять бесплодные и ненужные действия, связанные с запоминанием учебного материала. В качестве основных недостатков традиционной школы назывались поверхностное воспитание, базирующееся на дисциплинарных мерах, вербализм в обучении, предпочтительность методов передачи готовых знаний для запоминания, недостаточный учет познавательных запросов и интересов детей, изоляция содержания и процесса образования от реальных общественных потребностей. "Проблема в том, чтобы найти те условия, - писал в связи с этим Дж.Дьюи, - чтобы учебная работа и учение протекали естественно и с необходимостью создавали такие условия и, как результат, такие действия учащихся, вследствие которых они не смогут не научиться. Ум ребенка будет сосредоточен не на учебе или учении. Он направлен на делание того, что требует ситуация, тогда как обучение является результатом. Методом учителя, с другой стороны, становится отыскание условий, которые пробуждают самообразовательную активность или учение, и такое взаимодействие с учащимися, при котором учение становится следствием этой активности". Такое обучение требует опоры на непосредственный опыт учащихся. "Значение опыта, - замечает американский педагог Х.Таба, - состоит не только в том, что учение начинается с первичным опытом, но также и в том, что ученик должен испытать сам те операции, с помощью которых факты соединяются в идеи и понятия, а не просто усвоить выводы из чьих-то мыслительных операций" [48, с. 79,].

Опытный подход к обучению ведет к превращению его в процесс самостоятельного добывания знаний. Ученик при этом напоминает ученого-исследователя, который собственными усилиями, преодолевая всяческие трудности и препятствия, добывает новые знания. Так, при использовании "метода проектов", созданного на основе идей Дьюи, учащиеся приобретают синтезированные знания при планировании и выполнении конкретных заданий-проектов: работе на пришкольной ферме, изготовлении учебных пособий, школьной мебели, постановке спектаклей и т.д. Соответственно очень много внимания уделяется трудовому воспитанию - воспитанию посредством "делания", в ходе которого мускулы, зрение, слух, осязание, мышление помогают друг другу. Трудовые занятия подразделяются: а) на трудовые занятия, способствующие налаживанию более тесных связей с окружающим миром; б) работы, при помощи которых добывается и производится пища; в) труд, обеспечивающий человека кровом и одеждой для сохранения и украшения жизни; г) трудовые занятия, создающие "духовную обитель человека", формирующие и развивающие творческие интересы личности [77, с. 112]. Конкретные примеры "обучения деланием" приводятся в книге З.А.Мальковой "Современная школа США" [72,с. 163-168].

Важной технологической составляющей в педагогике прагматизма является интеграция знаний как в содержании, так и в процессе преподавания. "Мы должны стремиться к интеграции знаний и избавить школьные программы от распределения их по предметам", - пишут ее представители [19, с. 15]. В качестве высшего "интегратора" педоцентристики ориентированной прагматистской педагогики выступают запросы, интересы и желания ребенка, являющегося "центром" образовательно-воспитательного процесса. Значительную интегративную роль выполняют проблемные ситуации, проекты-задания.



## **Тема 8. ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ГЕНЕАЛОГИИ**

1. Проблема происхождения воспитания.
2. Начальные условия зарождения педагогического знания.
3. "Родословная" педагогики.
4. Основные этапы развития педагогики. Этапы развития педагогических цивилизаций и педагогических культур.

### **1. Проблема происхождения воспитания**

В переводе с греческого слово "генеалогия" означает "родословная". Есть специальная дисциплина, изучающая происхождение, историю и родословные связи родов и семей. Имеют свои родословные и отрасли человеческой деятельности и познания, в том числе и педагогика. Сегодня происходит бурное становление новой научной отрасли - педагогической генеалогии, учения о происхождении педагогических знаний [108, с. 21].

Возникновение всякого явления обуславливается различными потребностями (причинами, обстоятельствами). Традиционно выделяются две точки зрения относительно определения причин возникновения воспитания. Сторонники одной из них выводят воспитание из биологической основы. Представители другой объясняют факт появления воспитания социальными обстоятельствами. Соответственно существуют биогенетическая и социогенетическая трактовки происхождения воспитания.

**Сущность биогенетического подхода к происхождению воспитания** предельно ясно была сформулирована французским социологом Ш.Летурно (1831-1902). Отождествляя действия животных с действиями первобытных людей, он приходит к выводу, что единственная основа воспитания - это инстинктивное стремление людей к продолжению рода и закон естественного отбора. В своей книге "Эволюция воспитания" он выводит воспитательный опыт человечества непосредственно из воспитательных отношений, имеющих место в животных сообществах. По мне-

нию автора, воспитание свойственно даже насекомым. И в общем-то воспитание является привилегией животных. Люди лишь позаимствовали у них привычку к воспитанию. Таким образом, воспитательный опыт человечества начался с элементарного плагиата.

**Социогенетическая интерпретация происхождения воспитания** вытекает из той установки, что биологическая организация - это лишь возможность для человеческого индивида стать человеком разумным. Средством же реализации этой возможности является воспитание в самом широком значении этого слова. Следовательно, происхождение воспитания обуславливается необходимостью удовлетворения фундаментальной потребности человека в социальном наследовании, в передаче от одного поколения к другому общественно-трудового опыта.

Социогенетическая позиция предпочтительней, потому что в истории педагогики речь должна идти все же о воспитании людей, а не животных. В то же время следует отметить два момента.

1. Современные теории генокультурной коэволюции доказывают: нельзя строго отделить друг от друга наследственность и влияние среды.

2. Социогенетическая концепция возникновения воспитания не способна в полной мере выразить специфику человеческого воспитания. Дело в том, что определенными социально-психологическими качествами наделены и животные. И у них не все передается биологическим путем. И у животных есть сообщества, своеобразные социумы. В то же время невозможно не видеть качественных отличий между животными и человеком, а значит, процессом из воспитания.

Психологи выделяют целый ряд характеристик, отличающих человека от животного. Основываясь главным образом на данных учебника по общей психологии под ред. А.В.Петровского, попытаемся выстроить сравнительную таблицу, отражающую специфические возможности и способности человека и животного.

№ п/п	Возможности и способности животного	Возможности и способности человека
1	2	3
1	Может лишь подать сигнал своим собратьям по поводу явлений, ограниченных данной непосредственной ситуацией	Может с помощью языка информировать других людей о прошлом, настоящем и будущем, передавать им социальный опыт
2	Может действовать лишь в пределах наглядно воспринимаемой ситуации, но не может выйти за ее пределы	Способен отражать не только непосредственные воздействия среды, но и те, которые его ожидают; способен поступать соответственно познанным необходимости - сознательно
3 :	Создает орудие в конкретной наглядно-действенной ситуации; вне конкретной ситуации никогда не выделяет орудие как орудие, не сохраняет его впрок	Создает орудие по заранее продуманному плану, использует его по назначению и сохраняет его
4	Орудийная деятельность животных совершается раздельно, в рамках каждого отдельного индивида	Орудийная деятельность человека совершается коллективно

№ п/п	Возможности и способности животного	Возможности и способности человека
1	2	3
5	Производит односторонне, сообразно мерке того вида, к которому оно принадлежит	Производит универсально, по меркам любого вида
6	Его действиям присуща целесообразность - некоторая последовательность актов упорядоченность действий, приводящая к тому или иному результату, что присуще практически всем процессам действительности	В качестве конституирующего признака имеет деятельность как свободное целеполагание, осознанно направленное на преобразование того или иного предмета
7	Передача опыта поколений ограничивается научением - приобретением и накоплением в онтогенезе индивидуального опыта, совершаемым на инстинктивной основе и состоящей в достройке, совершенствовании или переделке врожденных элементов поведения, в их приспособлении к конкретным условиям жизни особи	Передача опыта осуществляется как рисвоение социокультурных, общественно значимых ценностей, обусловленных фундаментальной потребностью человеческого сообщества в воспроизводстве людей как субъектов общественной жизни

Таким образом, животное и человек представляют собой два качественно отличных уровня развития органического мира. Имея значительное число общих точек соприкосновения, они тем не менее во многом расходятся. Важнейшее отличие их состоит в том, что в человеке превалируют **приобретенные**, социально значимые элементы опыта; доминантой поведения животного являются **врожденные**, видовые характеристики опыта. Между человеком и природой куда более длинная "дистанция", чем между животным и природой. И в какой-то мере даже можно согласиться с мнением о том, что человек является "биологически недостаточным" существом, поскольку он "незавершен" и "незакреплен" в животнo-биологической организации, а потому лишен возможности вести исключительно естественное существование. В то же время вызывают сомнения выводы Гелена, вытекающие из этих рассуждений. Исходя из них получается, что история, общество и его институты своей главной функцией имеют восполнение биологической недостаточности человека и реализацию его полуинстинктивных устремлений [103, с. 72-73].

Нам представляется более убедительной позиция Н.П.Дубинина. Также признавая тот факт, что биологическая незрелость человека велика, и считая его самым беспомощным существом среди новорожденных особей, он между тем заключает: "Отсутствие жесткого генетического программирования создает исходную неопределенность, включает в себе огромные возможности будущего при онтогенезе, пластичность, лабильность в процессе развития. Такое положение создает все необходимые условия для проявления формирующего влияния социальной программы, что обеспечивает развитие человеческой психики ребенка" [69, с. 72].

Биологическая "несобеспеченность" человека компенсируется его способностью к усвоению общественного опыта, т.е. воспитанием в самом широком социальном смысле слова. Поэтому возникновение воспитания как социального института связано с появлением общественных форм движения, когда появляется фун-

даментальная потребность в сохранении социального начала в человеке, в социальном наследовании. Вне воспитания немислимо существование ни общества человеческого в целом, ни отдельного индивида в частности. Трагические эксперименты, которые время от времени совершаются над человеческими детенышами, попадающими в условия жизнедеятельности животных, подтверждают эту истину. Человек "оживотнивается", тогда как примеров "очеловечивания" животных не наблюдалось. Животные могут быть одомашнены, приручены, но не могут быть превращены в человека. Конечно, здесь играют свою роль генетически заданные условия формирования человека, но чтобы эти условия реализовались, необходимо их социальное оформление. О силе социально-воспитательного воздействия красноречиво говорят результаты экспериментов по формированию психики у слепоглохонемых детей. К началу эксперимента к ним вряд ли было применимо понятие "*homo sapiens*". У них не наблюдались никакие признаки наличия собственно человеческой психики. Мозг четырех испытуемых развивался в соответствии с программой, записанной в генах и молекулах ДНК. В течение нескольких лет советские психологи И.А.Соколянская и А.И.Мещеряков занимались включением их в социальные отношения. Итогом их подвижнической деятельности стало воспитание полноценных людей. Все испытуемые успешно сдали экзамены в Московский государственный университет [41, с. 30-43]. Таким образом, социогенетическая концепция направлена вперед, к дальнейшему совершенствованию человека путем преодоления им "биологического притяжения". При этом важнейшим средством, придающим необходимое для этого ускорение, является воспитание как социально-организованный процесс. В этом смысле социогенетическая трактовка происхождения воспитания обладает большей степенью педагогизированности: в случае ее принятия воспитатель будет лишен возможности ссылаться на природные факторы, когда он встретится с затруднениями в своей работе. Педагог, взявший за основу своей деятельности

биогенетическую концепцию, может, во-первых, слишком сильно уповать на природные положительные данные и, во-вторых, напротив, при возникновении проблем объяснить их главным образом теми же природными данными, но с отрицательным знаком.

## **2. Начальные условия зарождения педагогического знания**

Генетический метод, которого мы решили придерживаться, требует рассмотрения начальных условий становления того или иного явления.

Какие же условия определили возможность появления педагогики? Отталкиваясь от социогенетического подхода к проблеме происхождения воспитания, мы в качестве таких условий называем орудийную деятельность и общинно-семейную деятельность человека. Именно их появление и обусловило процесс зарождения педагогического знания.

**Орудийная деятельность.** Итак, педагогическое знание в своем зачаточном состоянии, скорее всего даже не в привычной для нас языковой форме, зародилось тогда, когда далекие наши предки научились производить и использовать простейшие орудия. Поэтому можно сделать вывод: педагогика и производство стояли у истоков человеческой цивилизации.

Прежде чем пуститься в доказательства правоты сказанного, попытаемся определить время возникновения, орудийной деятельности, а, следовательно, и педагогического знания. Здесь нет единства среди ученых. Достаточно большое число из них связывают время возникновения орудийной деятельности с эпохой проживания так называемого "человека умелого", умевшего изготавливать примитивные режущие и рубящие технические приспособления, орудия. Возраст обнаруженных такого рода орудий, по некоторым данным, насчитывает около 2 млн 600 тыс. лет.

Какая связь между появлением орудийной деятельности и происхождением педагогического знания? И можно ли утверждать, что примитивные проблески орудийной деятельности сви-

детельствуют о наличии у ее субъектов каких-либо знаний? Думается, что да. Здесь мы придерживаемся позиции, считающей, что изготовление даже самых элементарных орудий требует подбора определенного материала, годного для определенных целей. Сверх того, от первобытного умельца требовалась способность создавать и удерживать в голове образцы будущего орудия. Все это говорит в пользу того мнения, что первобытный человек обладал зачатками человеческого сознания и рационального мышления. Ведь даже гениальная обезьяна не способна сотворить хотя бы грубейший каменный нож! Да и применение естественных орудий вызывается у человекоподобных приматов их инстинктивными позывами, а не функциональными возможностями этих орудий.

Обезьяны могут угрожать друг другу палками, но лишь дело доходит до серьезной потасовки, они их выбрасывают и пускают в ход кулаки и зубы. Но если было знание - значит, были язык и речь, с помощью которых передавалось это знание, т.е. имела какая-то форма существования знания. Исследователями в качестве элементарного проявления языка называется язык жестов - это своего рода человеческий праязык, который, кстати, с успехом используется и сегодня в общении глухонемых. Жестами нередко общаемся все мы в повседневной практике. В те же далекие времена язык жестов являлся "прямым продолжением орудийных действий в процессе общения: показать, указать новым поколениям" [22, с. 125].

Таким образом, были человеческая прадеятельность (примитивная орудийная деятельность), человеческое празнание (знание об использовании примитивных орудий), человеческий праязык (язык жестов). Не создалось ли у вас впечатления неполноты приведенного ряда? Действительно, не хватает еще одного элемента, а именно знания, с помощью которого могли бы передаваться от одного поколения к другому знания, связанные с осуществлением орудийной деятельности, а также соответствующие умения и навыки. Возникла необходимость в появле-



нии своего рода "знания о знании", способного выполнять функции передатчика опыта орудийной деятельности от поколения к поколению, от старших - младшим, от умеющих - неумеющим. И таковым явилось педагогическое (прапедагогическое) знание. Пусть это знание примитивнейшее и разница между ним и современным знанием примерно такая же, какая имеется между "человеком умелым" и "человеком разумным". Однако для нас важно то, что педагогическое знание в своем элементарном виде служило целям удовлетворения фундаментальной потребности в передаче сверхбиологических, культуронесущих ценностей, какими были знания и умения, связанные с осуществлением орудийной деятельности. Два миллиона лет тому назад эти ценности выражались главным образом примитивнейшими приемами (знаниями) изготовления и использования элементарных технических средств. Но они, как и сами эти средства, представляли собой качественно новые образования, не вмещающиеся в рамки биологических ценностей. "Открытие" простейшей дубины явилось для человечества не менее крупным его достижением, чем расщепление атомного ядра.

Еще более значительная роль в жизни человечества - "открытие" педагогического знания, ставшего своеобразным медиумом, посредником, между социально значимыми ценностями и людьми, передаточным механизмом, связывающим биологическую природу человека с его "культурным слоем". Итак, первые страницы человеческой истории писались на языке техники и на языке педагогики.

**Общинно-семейная деятельность.** Возникновение общинно-семейных отношений - еще одно важнейшее условие происхождения педагогического знания. Появление уже простейших видов орудийной деятельности не могло не сопровождаться качественными изменениями в содержании общения между нашими предками. В частности, оно обусловило зарождение таких социально-деятельностных ролей, как "учитель" и "ученик", а значит, и соответствующих отношений. По мере совершенствования ору-

дийной деятельности общение принимало все более усложненный характер, приобретая черты организованности и целенаправленности. Так, все более осознанной становится деятельность по производству не только средств существования, но и самого человека в узком и широком смысле слова. Постепенно одной из центральных задач племени, рода и, наконец, семьи становится подготовка подрастающего поколения к выполнению своих социально-производственных обязанностей. Например, зарождавшиеся семейные отношения сопровождались, как и орудийная деятельность, процессом формирования педагогического сознания и знания. С самого начала семья не только выполняла функции "ячейки общества", но и была своеобразной ячейкой воспитания и обучения, заменявшей порой все ступени подготовки предков человека к жизни. Выражаясь современным языком, человеческая прасемья - это интегрированное учебное заведение, где давалось дошкольное, школьное и профессиональное образование. Именно в семье зарождались первые педагогические образы, представления, накапливался педагогический опыт, педагогические знания. Все это явилось базой для становления и развития педагогики как научной системы знаний.

### **3. "Родословная" педагогики**

Если условия происхождения педагогического знания суть обстоятельства, обусловившие его появление, то "родословная" педагогического знания раскрывает его генетические связи с формами духовно-познавательного освоения действительности.

Ближайшим родственником педагогического знания является техническое знание. Это видно из наших предшествующих рассуждений. Педагогическое знание и техническое знание - это, если так можно выразиться, единоутробные дети одной матери - орудийной деятельности. Самый первый первобытный умелец-производитель вынужден был наряду с техническими познаниями и навыками владеть знаниями и умениями методического

порядка для того, чтобы во-первых, получить их; во-вторых, передать их другим.

Ввиду отсутствия регламентированных, специализированных форм обучения, наш предок был обречен на непрерывное образование. И прежде всего на профессиональное, а еще точнее, на профессионально-техническое: он производил, обучаясь; обучался, производя. И поэтому древнейшей профессией можно считать не ту, что до сих пор считается, а профессию педагога профессионального образования. Практически каждый член первобытного сообщества должен был что-то производить, выполнять какие-то профессиональные функции, а, значит, быть подготовленным к этому. А это достигается путем научения и обучения. Отсутствие "школьного" обучения обуславливало то положение, при котором каждый был одновременно учителем и учеником.

**Мифология** - еще один генетический "родственник" педагогического знания. В переводе с греческого миф - это предание, сказание. Но предание особое. Миф - первичная форма опосредования сущности человека через его отношение к миру, природе, Богу, от которых он себя не отделял. Мир представлялся ему единством макро - и микрокосмоса (человека); природа очеловечивалась; боги обитали среди людей, люди - среди богов, в их переживаниях было много общего: например, Зевс-громовержец с большой охотой умыкал земных красавиц.

Миф - это первый "учебник жизни". От него тянутся корни религии и философии. Педагогика также много впитала в себя из этого родника мудрости. Ведь в мифах отразились изначальные впечатления людей о смысле жизни и смерти, добре и зле, героизме и предательстве, жестокости и доброте, представления о которых составляют фундамент всякого специально организованного воспитательного процесса.

Ветвями генеалогического древа педагогики являются религия и философия. По сути, каждая развитая форма религии - это своего рода кодекс духовно-нравственных начал человеческой жизни. Игнорирование его в воспитательной практике ведет к

гибельным последствиям. Изгнание из человеческой души божественного начала способствует воцарению в ней раскольниковского принципа "все дозволено!". В то же время нельзя не замечать различий в интерпретации божественного умысла. Так, широко известен иезуитский постулат - цель оправдывает средства.

**Философия** - колыбель научно-педагогического знания. В ее кулуарах мелькнули первые проблески этого знания. Сегодня, в пору педагогической зрелости, философия служит поводом педагогике в сложных лабиринтах процесса человеческого становления.

**Устное народное творчество** - еще одно важное звено в общей цепи родословных связей педагогики. Из недр устного народного творчества вышла народная педагогика - одна из предтеч и составных частей научной педагогики.

#### **4. Основные этапы развития педагогики.**

##### **Этапы развития педагогических цивилизаций и педагогических культур**

**1. Донаучный (практический) этап.** Главная особенность его состоит в том, что педагогическое знание было непосредственно "вплетено" в социально-производственную деятельность людей. Отсутствие письменности лишило людей возможности создавать какие-либо педагогические сочинения. Однако педагогический опыт закреплялся в преданиях, сказаниях, песнях, пословицах, народном эпосе и других источниках устного народного творчества. Хронологически донаучный этап восходит ко временам первобытнообщинной организации жизнедеятельности человека.

**2. Этап зарождения педагогических идей.** Важнейшая его особенность - в появлении первых научных трудов, в которых ставились проблемы воспитания и образования подрастающего поколения. Среди их авторов найдется немало величайших мыслителей: Сократ, Платон, Аристотель, Квинтилиан и др. Еще

одна специфическая черта этапа: были педагогические идеи, теории, системы, а самостоятельной педагогической науки не было. Эти идеи, теории, системы чаще всего находили приют в лоне преуспевающих дисциплин, главным образом философии.

**3. Этап функционирования педагогики как самостоятельной научной дисциплины.** Два выдающихся события открывают наступление зрелого этапа развития педагогики как научной системы.

1. В 1623 г. увидело свет сочинение английского философа Ф.Бэкона "О достоинстве и увеличении наук", в котором он сделал попытку дать свою классификацию дисциплин. Среди них он называет и педагогику как науку, занимающуюся "руководством чтением". Педагоги могут быть недовольны Бэконом за сужение функций педагогики, но не могут не быть благодарны за то, что педагогика была причислена к числу научных дисциплин.

2. Занесение педагогики в реестр научных дисциплин автоматически не решало проблему приобретения ею статуса самостоятельной науки. Нужны были весомые доказательства со стороны ее самой. И они не заставили себя ждать. В 1632 г. Ян Амос Коменский завершает свой многолетний труд над "Великой дидактикой", представлявшей собой первый систематизированный свод педагогических знаний. Третий этап имеет богатейшую историю. Ее вслед на Коменским творили такие светлые умы человечества, как Дж.Локк (родившийся, кстати, в год издания "Великой дидактики"), Ж.-Ж.Руссо, И.-Г.Песталоцци, И.Герbart, А.Дистервег, Дж.Дьюи, и целая плеяда других выдающихся деятелей. Бесценный вклад в развитие педагогической науки внесли отечественные педагоги: К.Д.Ушинский, В.Я.Стоюнин, Л.Н.Толстой, П.Ф.Каптерев, В.Н. Сорока-Росинский, С.Т.Шацкий, П.П.Блонский, С.И.Гессен, А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинский.

**Этапы развития педагогических эпох цивилизаций .** Педагогические эпохи (цивилизации) отличаются друг от друга главным образом степенью развитости материально-технического обеспече-

ния образовательно-воспитательного процесса. Тогда вслед за В.П.Беспалько можно выстроить следующую градацию педагогических эпох (цивилизаций):

- 1) эпоха (цивилизация) педагогической деятельности индивидуального педагога, работающего "вручную";
- 2) эпоха (цивилизация) учебной книги;
- 3) эпоха (цивилизация) аудиовизуальных средств;
- 4) эпоха (цивилизация) простых средств автоматизации управления обучением;
- 5) эпоха (цивилизация) адаптивных средств автоматизации управления обучением на базе современных ЭВМ.

**Этапы развития педагогических культур.** Слово "этапы" в данном случае лишается признака иерархичности. Каждая педагогическая культура имеет свою, присущую только ей систему ценностей, что делает ее несоотносимой, несоизмеримой с другими педагогическими культурами. Мы исходим из того, что идея избранной культуры так же нелепа, как и идея избранной расы. Этим самым мы придерживаемся позиции культурологического плюрализма, признающего уникальность, неповторимость каждой культуры, поэтому слово "этапы" здесь обозначает лишь известную последовательность событий, да и то в относительном измерении. Педагогические культуры могут сосуществовать друг с другом на протяжении достаточно длинного исторического отрезка времени. И не только сосуществовать, но и активно взаимообогащаться. Их отношения строятся на основе взаимодополнительности. Несοизмеримость и несоотносимость означают лишь то, что их нельзя сопоставлять, сравнивать в соответствии с критерием "лучше-хуже".

Педагогическая эпоха (цивилизация) выражает материальную сторону педагогического процесса: как, при помощи каких средств осуществляется этот процесс. Педагогическая культура отражает внутреннюю, целевую направленность педагогического процесса: что будет "произведено" в ходе осуществления педагогического процесса, какая модель личности будет развита,

сформирована. В широком понимании педагогическая культура - это совокупность ментальных, интеллектуальных и материальных ценностей и средств, обеспечивающих сохранение качественной определенности той или иной педагогической традиции, подхода, концепции и т.д.

**Типология педагогических культур.** Предлагаем три типа педагогических культур. Педагогические культуры "социально-экономического" ("формационного") типа: а) культура воспитания первобытнообщинного строя; б) культура воспитания рабовладельческого строя; в) культура воспитания феодального строя; г) культура воспитания буржуазного строя; д) культура воспитания социалистического строя. Педагогические культуры парадигмального типа: а) гуманистическая культура воспитания; б) технократическая культура воспитания; в) индивидуалистско-прагматическая культура воспитания; г) коллективно-общинная культура воспитания. Этот ряд достаточно легко дополняем. Например, возможно включение в него субкультур. Так, гуманистическая культура воспитания своими составляющими имеет культуру "свободного воспитания", культуру "нового воспитания" и др. Национальные педагогические культуры: культуру русского национального воспитания, культуру немецкого национального воспитания и т.д.

## **Тема 9. РОЛЬ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ И РЕЛИГИИ В СТАНОВЛЕНИИ И РАЗВИТИИ НАУКИ О ВОСПИТАНИИ**

1. Понятие и функции народной педагогики.
2. Народная педагогика - интеллектуально-духовная основа научной педагогики.
3. Воспитательные идеи мировых религий.

### **1. Понятие и функции народной педагогики**

Несмотря на недостаточное внимание к народной педагогике со стороны дипломированных педагогов, она никогда не уподоблялась "мертвому" языку, давно вышедшему из употребления. Древо народной педагогики не иссыхало даже в самые "засушливые" времена. Ее элементы использовались в практике семейного, производственного, военного воспитания. Не затухал исследовательский интерес к проблемам народной педагогики. В качестве примера можно привести фундаментальное исследование "Этнография детства. Традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Юго-Восточной Азии" [134].

В настоящее время интерес к народной педагогике резко возрос. И это вовсе не дань моде. Это - необходимость. Вчитайтесь в работы профессоров В.Д.Семенова (Быть собой. М.: Знание, 1989. 79 с.; Социальная педагогика: История и современность. Екатеринбург, 1993. 79 с.), А.Т.Маленко (Народная педагогика - наставница жизни. Курган, 1993. 31 с.) и вы увидите, насколько необходимы ценности народной педагогики для разрешения сегодняшних проблем воспитания.

Народная педагогика - "это совокупность педагогических сведений и воспитательного опыта, сохранившихся в устном народном творчестве, обычаях, обрядах, детских играх и игрушках" (Г.Н.Волков). Иногда наряду с понятием "народная педагогика" используются "этнопедагогика", "родительская педагоги-



ка". Раскрыты генетические и сущностные характеристики народной педагогики.

"Генеалогия" ее вкратце изложена известным исследователем народной педагогики 1920-х гг. Г.С.Виноградовым: "Народ живет не одно столетие; до появления европейской школы он имел своих мучеников за идеи, разных мастеров, певцов, музыкантов, архитекторов, мыслителей, знатоков окружающего мира, медиков, агрономов и т.д., которые каким-то образом наследовали, перенимали умения, навыки, опыт уходящих в могилу поколений... какими-то путями и способами делали их достоянием своих наследников. Воспитание и обучение существуют в народе столько, сколько существует сам народ" [101, с. 61]. По словам профессора В.Д.Семенова, народная педагогика социально детерминирована: ее содержание, методы и формы определялись хозяйственной деятельностью людей, их бытом, общением. В обществе с натуральным хозяйством (целостной жизнедеятельностью) существовали механизмы воспитания подрастающих поколений, еще не вычлененные из самой жизни, а потому народная педагогика на данном этапе развития человечества сливалась с функциями общественной психологии. Воспитанные таким образом люди цементировали общество, воспроизводя не только производственные отношения, но и весь уклад жизни [100, с. 32-33].

Народная педагогика была предметом постоянного внимания русских педагогов и мыслителей (В.Г.Белинский, И.В.Киреевский, И.А.Ильин, П.Ф.Каптерев, В.Я.Стоюнин, Л.Н.Толстой, К.Д.Ушинский, А.С.Хомяков, А.П.Шапов и др.). По их мнению, народная педагогика - это синтез национального своеобразия и самобытного народного опыта. Об этом прекрасно сказал П.Ф.Каптерев (1849-1922): "История педагогики какого-либо народа есть история развития одной стороны народной души - педагогического народного самосознания. Национальное педагогическое самосознание может выработаться лишь самим народом, а высказываться и формулироваться его представите-

лями. Не следует думать, что у народа необразованного, малокультурного нет своих взглядов на образование, что он может повторять лишь то, что ему скажут более сведущие люди. Каждый даже самый малокультурный народ не только имеет детей, но и воспитывает их по своим взглядам и убеждениям, так, как он считает нужным воспитывать" [33, с. 49].

Функции народной педагогики. Достаточно полно представлены функции народной педагогики В.Д.Семеновым, который выделяет 5 таких функций: **интегративно-обучающую**, создающую установки на определенные ценности с помощью авторитетов, общественного мнения и "погружающую" человека в определенное общественное состояние; **адаптивно-коррелятивную**, суть которой в приведении индивидуального сознания в соответствие с принципами и нормами, господствующими в данной социальной среде; **экспрессивную**, усиливающую человеческую деятельность посредством воздействия коллективного (общинного) духа (энергии) на эмоции, чувства, волю (на миру и смерть красна); **контрольно-санкционирующую**, служащую целям неформального регулирования поведения людей; **разгрузочную**, способствующую снятию нервно-эмоционального напряжения посредством отправления ритуалов, проведения массовых представлений, праздников и т.д.

Важной функцией народной педагогики является **продуктивно-воспроизводящая**, направленная на воспроизводство (простое и расширенное) национального и народного самосознания. В мудрости народной педагогики выражена душа народа, его дух. Считаем необходимым выделить особо **мнемоническую** функцию, функцию памяти, сохранения. В народной педагогике закодированы вековая мудрость народа, его культура. Народная педагогика - хранительница очага национальной самобытности; это - передаточный механизм, соединяющий прошлое, настоящее и будущее народной жизни. Историческая наука помогает прикоснуться к памяти предшествующих поколений, народная педагогика помогает "постичь смысл прошлого, перенять его

глубинные россыпи, впитавшие исторический опыт нравственной жизни народа, его воспитание" [71, с. 4]. Народная педагогика - это актуализированная история, это прошлое, обращенное лицом в настоящее и будущее.

## **2. Народная педагогика - интеллектуально-духовная основа научной педагогики**

Из недр народной педагогики произрастают корни практически всех направлений воспитания. "Народная педагогика, пишут А.Т.Маленко и Т.Е.Ерахтина, - содержит могучий потенциал нравственного, эстетического, трудового, физического воспитания, является средством побуждения к духовному совершенству" [71, с. 3]. На почве народной педагогики выросло могучее древо патриотического воспитания: воспитания любви к Родине, готовности к самопожертвованию ради ее блага, осознания и самоуважения своего национального "Я", трепетного сыновьего отношения к "преданьям старины глубокой", к традициям народа, страны.

От народной педагогики общая педагогика берет сикретически-интегративную технологию педагогического воздействия, в которой практические и познавательные составляющие образуют нерасторжимое единство; в которой логика науки, логика абстракций подчинены логике жизни, деятельности, духа: народные воспитательные традиции сильны не научными аргументами и доказательствами, а непосредственной вплетенностью в толщи народной жизни. В народной педагогике происходит синтез рассудочности и образности, требовательности и ответственности, рассудительности и эмоциональности. Народная педагогика - это живой целостно-органический процесс, не разделяющий человека по частям, а воспроизводящий его во всей совокупности его внутренних и внешних связей и отношений.

Народная педагогика не излагалась в научных трактатах, она рождалась из живого народного опыта, народных традиций,

передаваясь из поколения в поколение посредством устного народного творчества. В нем были сформулированы важнейшие положения народной педагогики, имеющие непреходящую ценность для воспитания и обучения.

В устном творчестве народа закладывались основы научной педагогики. Народ искони осознавал важность целенаправленного воспитания, понимал роль и значимость обучения и образования как решающих факторов становления и развития человека. "Воспитание дороже золота", "сын будет таким, каким его воспитаешь, осел привыкнет к тому, к чему приучишь", - гласят арабские пословицы; "хорошая книга лучше самого большого сокровища", - утверждает таджикская пословица; "вещи моют водой, человека воспитывают поучением", "поучи дите, а не послушается - горе научит", - свидетельствуют русские поговорки.

Народная педагогика задолго до научной начала разрабатывать методологические подходы к воспитанию. В незапамятные времена народ осознал роль природных задатков, индивидуальных особенностей, что по сей день остается острейшей научной проблемой: "Соловей может вырасти в вороньем гнезде, но каркать не научится", "способности от рождения - только половина, другая половина - воспитание", "обучать тому, чему душа лежит". Интересны в этом отношении и иносказательные поговорки, где в качестве персонажей выступают не люди, а животные, природные предметы: "Не бывать бычком лягушке", "из рогожи не сделаешь сыромятной кожи", "из щепы похлебки не сваришь", "лягушке волон не бывать, сколько воды не пить". В народном фольклоре нашли отражение некоторые сущностные характеристики воспитания. Например, его мотивационные основы: "Принуждение убивает желание", - вещает корейская мудрость. Сравните это высказывание с утверждением известного психолога С.Я.Рубинштейна о том, что внешние причины действуют только через внутренние условия.

Народ сформулировал исходные закономерности возрастной педагогики. В народном фольклоре указывается прежде всего на

необходимость раннего воспитания: "гни дерево пока гнется, учи дитя пока слушается", "не учили, когда поперек лавки ложился, а вовсю вытянулся, так и не научишь", "ребенка воспитывай с детства, а женщину с того времени, как взял себе в жены". Народная педагогика не избегает противоречий возрастного воспитания: с одной стороны, подчеркивается необходимость ласкового отношения к детям: "Детство - это царствование", "ребенок любит ласку", с другой - "избалованный ребенок - несчастье в жизни", "кто детям потакает, тот сам плачет". Любопытна позиция народной педагогики по отношению к самовоспитанию: "Родители дали тебе жизнь, - говорится в русской пословице, волю воспитывай сам". Указываются средства самовоспитания: "Хорошее делай в меру, плохое не делай совсем", "захочешь узнать себя - спроси мнение других".

Для народа высшей целью воспитания одновременно являлись человек-труженик и человек-воин - защитник от иноземцев. Так, древнейшая русская былина "Волх Всеславьевич" создает идеальный образ вождя, воина, который был примером для других вождей и дружинников. Однако чаще всего в качестве идеала выступал синтезированный образ воина-труженика или же просто труженика: Илья Муромец, Добрыня Никитич, Никита Кожемяка, Микула Селянинович и др.

Труд для народа не экономическая, а прежде всего нравственная категория. Труд, являясь ведущим фактором создания материальных ценностей, одновременно необходим для физического, умственного, эстетического, нравственно-духовного совершенствования человека, для свободы человека и его счастья. Во всем этом идеи народного трудового воспитания полностью совпадают с идеями, высказанными в работе великого русского педагога К.Д.Ушинского "Труд в его психическом и воспитательном значении". Терентий Семенович Мальцев, гениальный хлебороб XX в., высказал мысль, которая как нельзя точно передает духовно-культурологическую роль труда в становлении человека, весьма близко смыкающуюся с народным пониманием значимости

труда для человека: "Бытовая культура, духовный склад народа порождены тысячелетиями земледельческой цивилизации. Все нравственные каноны, моральные представления, даже художественные вкусы целых эпох обусловлены отношением человека к матери-сырой земле" [71, с. 14].

Народная педагогика показывает конкретные пути воспитания трудолюбия. Важнейшее кредо народной педагогики в области трудового воспитания - раннее начало трудовой деятельности. Дети должны быть привычны к труду с младшего возраста. Вспомним известные строки Некрасовского стихотворения "Крестьянские дети": " - А кой тебе годик? - Шестой миновал...". Шестилетний мальчишка занимается возкой дров из зимнего леса. Народной педагогике совершенно чужды словесные или формализованные формы трудового воспитания. Труд должен стать с малых лет серьезным испытанием для человека, закаляющим его волю, его умение преодолевать превратности судьбы. При этом предполагалось, что растущего человека учить надо многим ремеслам. "Мастер на все руки" - вот народный идеал профессионала: "Лишнее ремесло голову не кружит", "молодому мало и семидесяти ремесел".

Заканчивая разговор о народной педагогике, приведем перечень "основных педагогических идей многовекового опыта воспитания" (В.Д.Семенов), остающихся до сих пор актуальными:

- сотрудничество воспитателя и воспитанников в решении общих задач, обеспечивающих жизнедеятельность и взрослых, и детей (в процессе установления взаимной зависимости в общем деле взрослых и детей проходило воспитание самых существенных личностных свойств, ответственности, воли, характера);

- организация духовной самоотдачи, воспитание милосердия у подрастающих людей;

- возвышение духовных потребностей с помощью народного творчества: сказок, песен, пословиц;

- организация воспитания детей в приобщении к труду взрослых, к ремеслу, совместный труд с умельцами;

- приобщение к деловому общению в игре, серьезное отношение взрослых к детской игре.

От себя добавим: использование опыта народной педагогики в воспитании патриотических качеств личности, национального самоуважения, любви к Родине, готовности защитить ее интересы.

### **3. Воспитательные идеи мировых религий**

Источником научной педагогики являются мировые религии буддизм, иудаизм, ислам, христианство. Важные эτικο-педагогические ценности заложены в буддизме, проповедующем избавление от страданий путем отказа от желаний и достижения высшего просветления - нирваны. На основе этой религиозной системы разработано уникальное учение человеческого самоусовершенствования - йога, где воспитательно-практическую значимость приобретает идея исключительной роли чистого сознания, отвлеченного от всякого содержания. В настоящее время признается и наукой, что йога достигла значительных успехов в управлении дыхательными и другими физиологическими, а также психофизиологическими функциями организма человека, в реализации желаемых его психических состояний, в воспитании воли и характера. Йога достигла изумительных успехов в деле соединения в человеке физического и психического. Данный опыт также имеет чрезвычайную важность для теории и практики воспитания и развития личности. В системе физического и духовного воспитания могут найти достойное применение методы тренировки йогов, позволяющие "вскрывать резервы физических и психических возможностей человеческого организма, овладение которыми пока недоступно с помощью других способов тренировки" [21, с. 9]. А разве не обладают педагогическим потенциалом примеры самоотверженности, мужества, стойкости и силы воли, показываемые выдающимися йогами. В книге В.Г.Верещагина приводится пример о захоронении йога Хари-

даза на 40 дней. Перед закапыванием в землю йог принял позу лотоса, его уши и ноздри залепили воском, а голосовую щель он закрыл собственным языком. Затем его поместили в деревянный ящик и закопали. После вскрытия захоронения йог был обнаружен в прежнем положении. Врачебное обследование констатировало отсутствие пульса и дыхания. Однако через некоторое время Харидаза пришел в себя при помощи своих учеников. Примеров такого рода воскрешений йогон в истории имеется немало, хотя такие опыты не всегда заканчиваются благополучно.

Огромный воспитательный заряд заложен в притчах Соломона, в которых находится место заповедям, призванным служить в качестве наставлений для молодого человека: "Не отказывай в благодеянии нуждающемуся, когда рука твоя в силе сделать его. Не говори другу твоему: "пойди и приди опять, и завтра я дам", когда ты имеешь при себе. Не замышляй против ближнего твоего зла, когда он без опасения живет с тобою. Не ссорься с человеком без причины, когда он не сделал зла тебе. Не соревнуй человеку, поступающему насильственно, и не избирай ни одного из путей его". Велика дидактическая сила Корана - священной книги мусульман. В нем даются различные предписания, касающиеся поведения верующих, общественных и семейных отношений. В нем мусульмане черпают "руководящие правила жизни". В частности, Коран запрещает употребление алкоголя, требует соблюдения гигиенических норм.

Сильнейшую воспитательную направленность несут в себе идеи Христианства. Оно концентрирует в себе, как и учения других религий, многовековую мудрость множества поколений. Прочитайте или вспомните слова из Нагорной проповеди Христа и увидите в ней квинтэссенцию всех основных педагогических целей, к достижению которых направлялись и направляются усилия воспитателей. Можно быть вполне уверенным в том, что если бы люди выполняли заповеди Христа, то необходимость в специально организованном воспитательном процессе отпала бы. Не убий, не прелюбодействуй, люби ближнего, не тво-



рите милостыни вашей пред людьми с тем, чтобы они видели - эти и другие христианские заветы составляют содержание морального кодекса Человека.

Подытоживая разговор о роли народной педагогики и религии в становлении и развитии науки о воспитании, заметим: народная педагогика и религия - это педагогика будущего. Можно даже предположить, что народная воспитательная мудрость, религиозная дидактика и педагогика в собственном смысле слова составят единое целостное образование, своего рода педагогику всеединства. Это будет педагогика многомерного человека.

## **Тема 10. ФОРМЫ ВОСПИТАНИЯ И СУЩЕСТВОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ НА ПЕРВОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИКИ**

1. Особенности воспитания в первобытном обществе.
2. Образовательно-воспитательная практика первобытного общества.

### **1. Особенности воспитания в первобытном обществе**

Важнейшая особенность воспитания в первобытном обществе - "вплетенность" педагогического знания и педагогической практики в общую синкретизированную, нерасчлененную, человеческую жизнедеятельность. В ней объединялись все формы существования человека - социальная, профессиональная, производственная, воспитательная и др.

Еще одна особенность первобытного воспитания состояла в том, что "ребенок воспитывался и обучался в процессе своей жизнедеятельности, участия в делах взрослых, в повседневном общении с ними. Он не столько готовился к жизни, как это стало позже, сколько прямо включался в доступную для него деятельность, вместе со старшими и под их руководством приучался к коллективному труду" [45, с. 8]. Для первобытного воспитания характерен был процесс непосредственного усвоения общественного опыта. Педагогика еще не играла роль посредника между человеческим индивидом и социальным опытом. В то же время уже в синкретизированной, нерасчлененной, человеческой деятельности проглядывали функциональные особенности будущих видов человеческой деятельности. С самых первых шагов человеческой цивилизации педагогика начала выполнять роль связующего звена между биологическим субстратом человека и его культурным слоем. Однако в целом процесс передачи социального опыта происходил синкретическим путем, в процессе осуществления той или иной деятельности.

Особенностью первобытного воспитания можно назвать его семейно-общинный характер. В первобытном обществе господствовал принцип приоритета общего, коллективного: "Индивид не есть исторически первичное" (Дюркгейм). Отталкиваясь от данного положения, правомерно сделать вывод о главенствующей роли в первобытном обществе коллективного сознания и коллективного поведения по сравнению с личными установками. Этому уровню развития человечества свойственна была так называемая "механическая солидарность" - солидарность вследствие сходства. "Когда в обществе господствует эта форма солидарности, индивиды мало отличаются друг от друга. Будучи членами одного и того же коллектива, они похожи друг на друга, потому что испытывают одинаковые чувства, привержены одинаковым ценностям, признают одно и то же священным. Общество сплочено, потому что индивиды еще не дифференцированы" [7, с. 316]. Соответственно воспитывался в первую очередь человек рода, общины, член большой семьи.

Любопытно отметить, что сегодня вновь мы возвращаемся к ценностям коллективного воспитания. Среди философов и педагогов все громче раздаются голоса о том, что главное в воспитательном процессе - не эмансипация личности, а усвоение ею общественно значимых ценностей, признание ею прав и свобод других людей как своих собственных. Конечно, в конце XX столетия речь идет о другом коллективизме коллективизме, сплоченность которого "рождается вследствие дифференциации... Индивиды здесь не походят друг на друга; они различны, и в определенной мере именно потому, что они различны, достигается консенсус" [7]. Однако тяга к общим приоритетам, коллективно-общинным ценностям сегодня ощущается как в структуре современных человеческих отношений, так и в педагогике в частности. А девизом данной тенденции могут стать знаменитые слова выдающегося гуманиста Тейяра де Шардена о том, что ложен и противоестественен эгоцентрический идеал будущего, принадлежащего якобы тем, кто, руководствуясь эгоизмом, дово-

дит до критического выражения принцип "каждый для себя". Любой элемент мира может развиваться и расти лишь в связи со всеми другими элементами и только через них. Ложен и противоестествен идеал, когда одно ответвление захватывает для себя весь сок дерева и поднимается за счет омертвления других ветвей. Чтобы пробиться к солнцу, требуется рост всей кроны.

## **2. Образовательно-воспитательная практика первобытного общества**

Уже на самых ранних стадиях функционирования первобытного общества можно обнаружить наличие двух основных видов педагогического процесса - обучения и воспитания. "Если мы возьмем дикаря, - писал П.Ф.Каптерев, - с самыми простыми бытовыми условиями, мы и там найдем воспитание, хотя, по нашему мнению, крайне несовершенное и грубое" [53, с. 54]. При этом обучение главным образом было профессиональное, ибо, как мы знаем, проблема профессионально-технической подготовки встала перед человеком с самого начала осуществления им трудовой деятельности. Именно в этом смысле производственное обучение старо так же, как и само производство (С.А.Шапоринский). От себя добавим: производственное обучение так же старо, как и сам человек. Первобытный человек обучался, производя, и производил, обучаясь. Есть все основания утверждать о существовании уже в то время линий взаимодействия педагогики и производства, педагогического и технического знания, которые (линии) сегодня пронизывают всю сферу профессионального образования.

Взаимосвязь педагогического и технического знания осуществлялась по линиям:

- содержания образования - обучаемого готовили не просто к выполнению какой-либо определенной профессии (охотника, воина и т.д.), а как представителя рода, продолжателя его традиций, хранителя его духовных и материальных ценностей, ко-

тому предстоит самому передавать накопленный опыт новому поколению, т.е. первобытный "ученик" одновременно готовился и как производственник, и как педагог;

- технологии обучения - методы производственные и методы педагогические в условиях синкретической производственно-воспитательной деятельности в большей степени совпадали полностью;

- форм обучения - производственные и педагогические формы деятельности в связи с прямой включенностью "ученика" в доступную для него деятельность также в большинстве своем были идентичны.

Конечно, существовали и другие формы обучения, кроме производственного. Были своего рода "теория", теоретическое обучение, выражаемое прежде всего в беседах, "инструкциях" по выполнению тех или иных трудовых операций. Видимо, правомерно говорить о первобытном общем образовании. Особенно это относится к периоду разложения первобытного строя, когда начали учить зачаткам счета, письма, обмеру полей, предсказаниям природных катаклизмов, элементарным медицинским приемам и т.д. Однако в целом наблюдалось господство производственного обучения. Это проистекало из той реальной ситуации, которая складывалась в первобытном обществе под влиянием крайне низкого уровня развития производительных сил. Думаем, не ошибемся, если скажем, что два вопроса в первую очередь занимали первобытного человека: как добыть пропитание при помощи простейших технических средств и как лучше обучить этому, включая приемы использования последних, своих детей. Это обуславливало, во-первых, тесный союз педагогики и производства; во-вторых, преобладание практических, прагматических форм обучения: производство и обучение, по сути, составляли единую образовательно-производственную деятельность, являющуюся ядром всей совокупной синкретической деятельности первобытного человека. В этой связи можно говорить об определенной "экономии деятельности": вместо двух автономных

деятельностей - деятельности по обучению и деятельности по производству продуктов - человек осуществлял одну.

Вместе с тем нельзя преувеличивать роль фактора непосредственности. Не всякий социальный опыт сообщался непосредственно в процессе включения детей в доступную для них деятельность. Хотя бы потому, что не всякая деятельность была им доступна, но обучать ее овладению надо было заранее. В самые древние времена создавались так называемые дома молодежи, где мальчики и девочки под руководством опытных членов общины готовились к жизни, труду, "посвящениям". Организовывались первобытные "мастерские", в которых подростки и юноши приобретали навыки трудовой деятельности, овладевали техникой обработки камня, дерева и кости. Обучающиеся по примеру своего "мастера" подбирали сухостой, очищали с него кору, делали дубинки. Камни калили на огне для лучшей обработки - для окала и отжима. Из этих камней получали тонкие кремневые пластины, из которых изготавливались остроконечники, ножи, резцы и т.д. Под руководством своих учителей, используя такого рода инструменты, дети и подростки выдалбливали различные игрушки, предметы быта (деревянные ложки, чашки, стаканы) и украшения из костей и зубов диких зверей. "Так складывалось профессиональное обучение детей, которое совершенствовалось в каждой исторической эпохе" [4, с. 24].

В древние времена зарождались также основные направления воспитания - физическое, нравственное, патриотическое, семейное и др.

Физическое воспитание заключалось прежде всего в закаливании и выработке выносливости, силы, ловкости. Все эти качества были жизненно необходимы члену первобытной общины. Нравственное воспитание своим содержанием имело усвоение житейских норм, привычек, традиций, обычаев. Значительное место в воспитательной системе первобытного человека занимало патриотическое воспитание - воспитание верности общине, преданности ей, готовности выступить на защиту ее интересов. Со-

ставной частью патриотического воспитания было ознакомление подрастающего поколения со сказаниями, песнями, танцами и музыкой своего народа, с его традициями, ритуалами. Тем самым формировалось духовное ядро патриотизма.

Несколько подробнее остановимся на семейном воспитании. Сегодня почти невозможно воспроизвести полностью историю становления семейных отношений. Пыль веков, по-видимому, навсегда закрыла даже от самого пытливого глаза многие тайны происхождения человеческой семьи. Этим во многом объясняется имеющийся разноречивый ряд мнений среди исследователей, касающихся данной проблемы. Например, ряд ученых придерживаются позиции, предполагающей наличие на ранних этапах становления семьи неупорядоченных половых связей. По их мнению, на ранних стадиях человеческого развития "существовало неупорядоченное половое сожитие, т.е. многоженство и временная половая связь между отдельными парами до рождения потомства" [4, с. 7]. Но имеется и другая точка зрения, "согласно которой первобытное человеческое стадо унаследовало от предшествующих ему животных объединений гаремную семью со свойственной ей зоологической регламентацией половой жизни" [85, с. 63]. Еще одна концепция предполагает в качестве первой формы регуляции отношений между полами так называемый дуально-родовой групповой брак: при запрете половых отношений внутри рода существовали групповые отношения полов между родами. При этом муж и жена жили разрозненно - в своих общинах.

Для нас важно то, что семья - в любом случае, какой бы вариант ее происхождения не был избран нами в качестве отправного - с самого своего зарождения явилась не только ячейкой общества, но и ячейкой воспитания, обучения, а, значит, и педагогического знания.

Еще в пору, которую некоторые историки склонны называть матриархатом, опыт семейного общения позволил заметить одну немаловажную закономерность: при кровнородственных семьях дети рождаются уродливыми, физически и умственно неполно-

ценными. Тогда, согласно отдельным историческим исследованиям, начали упорядочивать половые связи. Наложили табу на интимные отношения между родителями и детьми, а чуть позже - между близкими родственниками.

В первобытной общине зарождались традиции подготовки к вступлению в супружескую жизнь. Выработывались правила: 1) брак не должен заключаться между молодыми людьми одной родовой общины или группы; 2) учитывать возраст брачующихся; 3) обращать внимание на хозяйственное и социальное положение будущих супругов. По нашим меркам, в первобытном обществе практиковались ранние браки. Например, в отдельных племенах Юго-Восточной Азии, сохранивших во многом обычаи далеких предков, возможно заключение брака между 9-12-летними, а в некоторых случаях даже и раньше. Интересно, что в первобытном обществе, по некоторым данным, девушкам запрещалось выходить замуж за физически слабых мужчин. Особенно придирчивое отношение практиковалось к девушкам. Она должна быть привлекательной, красивой, хорошего телосложения, физически здорова, должна была уметь вести хозяйство. Девушка с 10 лет должна была проходить достаточно основательное трудовое и нравственное воспитание в семье. Девушка знала, что если она не сумеет до замужества сохранить девичью честь (целомудрие), то после свадьбы будет возвращена своим родителям, в свой род, что считалось неслыханным позором для семьи и рода. Хотя, если судить по современным примерам, у некоторых народов, живущих на стадии первобытного общества, целомудрие, напротив, считается недостатком. Более того, в некоторых африканских племенах родители высылают дочерей в город для обучения искусству любви, проще говоря, заниматься проституцией. Получившая такого рода опыт девушка ценится весьма высоко у местных мужчин.

В первобытной семье закладывались основы дифференцированного воспитания в зависимости от половозрастных особенностей воспитуемых. Так, после появления у детей вторичных



половых признаков мальчики в семье отделялись от девочек. Разнилось содержание их воспитания. Отец учил мальчика владеть оружием, девочку мать обучала премудростям домоводства, тайнам супружеской жизни.

Семейно-общинное воспитание заканчивалось своеобразными экзаменами на аттестат зрелости - инициациями - довольно сложной системой посвятительных обрядов, связанных с переводом юношей и девушек во "взрослые". Содержание инициаций различно у разных народов, но суть одна: проверка подготовленности молодежи к жизни. Проверочные "тесты" носили порой довольно жестокий характер. Например, будущему мужчине необходимо было пройти нешуточные испытания на смелость, выносливость, терпеливость. Так, у аборигенов Австралии можно встретиться с испытательным комплексом, включающим в себя: голодовку, нанесение ран, прижигание огнем, вырывание волос, выбивание зубов и т.д. У бушменов (африканское племя) подростки лишались на определенное время некоторых видов питания, зато должны были выполнять особо тяжелые работы и воспитывать в себе покорность и прилежание.

Инициация - это своего рода комплексный экзамен: проверяемые испытываются практически по всем воспитательным направлениям. Например, в некоторых случаях инициация включалась в состав подготовительных мероприятий к брачной жизни. Иногда от испытуемого требовалась при этом немалая выдержка, так как дело касалось различного рода операций, проделываемых над половыми органами будущих мужчин и женщин: мужское и женское обрезание, искусственная дефлорация женщин [85, с. 110].

## **Тема 11. ЗАРОЖДЕНИЕ ПЕРВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ**

1. Образование и воспитание в странах Древнего Востока.
2. Выдающиеся философы-педагоги Античности.
3. Образовательно-воспитательные системы Античности.

### **1. Образование и воспитание в странах Древнего Востока**

Наиболее древним государством являются Шумеры, находившиеся на берегу Евфрата. Уже в третьем тысячелетии у шумерийцев были школы - Дома табличек: ученики в них писали на глиняных табличках и учились по ним. В школе царила строжайшая дисциплина, о чем свидетельствуют жалобы, запечатленные на ученических табличках:

"В доме табличек надсмотрщик сделал  
мне замечание: "Почему ты опоздал?"

Я испугался, сердце мое бешено  
заколотилось,

Подойдя к учителю, я поклонился  
до земли.

Отец дома табличек выпросил  
мою табличку,

Он был ею недоволен и ударил меня.

Потом я усердствовал с уроком,  
мучился с уроком.

Когда учитель проверял порядок  
в доме табличек,

Человек с тростниковой палкой сделал  
мне замечание:

"На улице надо быть осторожным:  
рвать одежду нельзя!"

- и ударил меня.

Отец дома табличек положил

передо мною исписанную

табличку,

Классный надсмотрщик приказал нам:

"Перепишите!"

Я взял свою табличку в руки,

Писал на ней,

Но было на табличке и то, чего я не

понимал...

Тогда надзиратель сделал мне замечание:

"Почему ты разговаривал без

разрешения?"

и ударил меня,

Смотритель сказал:

"Почему ты кланялся без разрешения?"

- и ударил меня,

Человек, следивший за порядком, сказал:

"Почему ты встал без разрешения?"

- и ударил меня..." [20, с. 10-11].

Несмотря на такие строгости, учиться все же стоило: образованный человек имел значительный вес в обществе. Выпускники школ становились начальниками работ и мастерских, на строительстве, при возделывании земли.

Еще на более высокой стадии развития находилась школа в Древнем Вавилоне. В вавилонских школах одновременно давалось общее и специальное образование. Содержание общего образования включало в себя изучение письменности и языка шумерийцев, элементарные знания в области математики, геометрии, астрономии, астрологии, умение гадать на печени. Специальное образование составляли богословие, право, медицина, музыка. В технологический инструментарий преподавания входили письменные упражнения, заучивание наизусть, вопросо-ответная форма, переводы с одного языка на другой [2, с. 114-115].

Две с половиной тысячи лет назад уже существовали школы в Египте. Например, имеются упоминания о дворцовых школах, в которых обучали детей царских сановников началам арифметики и геометрии. Дисциплина в этих школах также держалась на авторитете насилия. "Уши мальчика на его спине, он слушает тогда, когда его бьют гласит древняя египетская мудрость. В Древнем Египте появились поучения, в которых содержатся правила поведения хорошего тона. Например: "Если ты стоишь в приемной, то спокойно жди своей очереди... Бог предоставляет людям передние места, но локтями ничего не достигнешь" [2, с. 264].

Еще на более высоком уровне, чем в Вавилоне в Древнем Египте осуществлялась интеграция общего и профессионального образования. "Нет сомнения, - замечает Т.Н.Савельева, - что удивительно точные планы... пирамид предшествовали их сооружению. Чтобы производить точные расчеты и составлять планы пирамидных комплексов... зодчие должны были обладать большими знаниями не только в области строительного дела, но также в астрономии, практической геометрии и гидравлики". Но для овладения такими знаниями необходимо было "длительное обучение в системе образования" [79, с. 61].

Довольно сложную структуру представляла собой система образования в Китае, имевшая два уровня - низший и высший. В низших школах получали начальное образование, в высших - изучали философию, астрономию, произведения писателей. Целями китайского воспитания были послушание и приоритет семейного начала. Отец в семье как бы приравнивался к императору в государстве: их власть над детьми (поданными) была безгранична, но безгранична и любовь отца (императора) к своим детям (поданным). Детям прививались такие качества, как почитание старших, верность традициям: ничто новое не может и не должно быть лучше старого. Именно в Древнем Китае зародилось проклятие: "Чтоб ты жил в эпоху перемен!" Утвержда-

лось, что ученик никогда не может превзойти учителя в мудрости.

Выдающийся древнекитайский философ-педагог Конфуций (551-479 до н.э.), которому принадлежат известные мысли-формулы, заложенные в основу современных китайских реформ (неважно, какого цвета кошка - лишь бы ловила мышей, трудно поймать черную кошку в темной комнате, тем более, если ее в комнате нет, и др.), высоко оценивал роль воспитания в жизни человека: "Все люди близки друг к другу по своей природе, а расходятся между собой в ходе воспитания: для того, чтобы познать новое, надо изучить старое: учение без размышления бесполезно, а размышление без учения - пустое дело".

В Китае школы были открыты для всех ее граждан. Образование в Китае, как, наверное, нигде, определяло социальный статус человека. "Даже сыновья императоров, принцев, высокопоставленных должностных лиц, если они не были подготовлены к соответствующей деятельности, переводились в классы простых людей" С другой стороны, "даже сыновей простых людей, если они имели хорошее образование и характер, были соответственно подготовлены, переводили в класс министров и знати" [105, с. 413].

Примерно такое же место отводилось образованию в Древней Индии, где, чтобы достичь высшего ранга высшей касты, ученику приходилось преодолевать такое количество сложнейших препятствий и демонстрировать такие физические, умственные и моральные качества, что только очень немногим это удавалось сделать. Так, курс обучения ведов продолжался в течение 12-40 лет. Все это время ученик находился в беспрекословном подчинении учителю: он должен был подчиняться ему во всем, если только учитель не толкает его на преступление. Ученик должен был проявлять о нем заботу, кормить его, самому же принимать пищу только после учителя, обязан был укладывать учителя в постель, предварительно вымыв и вытерев ему ноги. Сам же ученик имел право спать, лишь получив на то разрешение учителя.

Воспрещалось разговаривать с учителем сидя или лежа. Ученик должен был идти за учителем, если тот шел, бежать, за ним, если тот бежал. Ученик не должен был смотреть на солнце, ему следовало избегать принимать в пищу мясо и мед, запрещалось употреблять духи, украшать себя, спать в дневное время, пользоваться мазью, экипажем, обувью, зонтиком, любовью, следовало избегать злобы, жадности, болтливости, игры на музыкальных инструментах, купания для удовольствия, чистки зубов, пения, танцев, женщин, играть в азартные игры, причинять вред живым существам, произносить грубые слова и т.д. [105, с. 412].

## 2. Выдающиеся философы-педагоги Античности

Пифагор из Самоса (580-500 до н.э.). По словам Гегеля, "на Пифагора можно смотреть как на первого учителя народа в Греции, введшего преподавание наук" [25, с. 227]. Далее Гегель описывает организацию занятий в ордене (союзе) Пифагора. Желавшие поступить в орден подвергались испытанию в отношении степени их образованности и способности к послушанию, собирались справки о их поведении, склонностях. Ученики в школе Пифагора делились на экзотериков и эзотериков. Последние посвящались в высшие научные истины, недоступные для большинства. В школе Пифагора не требовалось от учеников немедленных ответов на вопросы. Пифагор поощрялось молчание, которое являлось не атрибутом, а своеобразным дидактическим средством познания мира. В обычной школе, если за вопросом учителя последует молчание ученика, то ему, как правило, ставится "двойка". В школе Пифагора ученик мог годами молчать и не получить за это время ни одной отрицательной оценки.

В пифагорейской школе задолго до Толстого и Макаренко было создано единое педагогическое сообщество, в котором совместная жизнь Учителя и ученика не только носила "характер преподавания и упражнения для достижения внешних навыков и

приемов, а была также нравственной культурой, практическим воспитанием" [25, с. 227].

Пифагор организовал интегрированное педагогическое сообщество закрытого типа. Однако такая закрытость компенсировалась богатством внутренних связей. Это обеспечивалось организационными, содержательными и технологическими средствами. Например, в школе был установлен довольно строгий режим, требовавший совершения большого числа совместных действий. Например, учителя и ученики ели вместе мед, хлеб и воду. Строго запрещалось есть мясо, бобы, предпочитали дать себя убить, чем повредить засеянное бобами поле. Глубоко интегративную природу имело в пифагорейской школе содержание образования, развивающее человека в соответствии с философскими воззрениями самого Пифагора как органически целостную данность духовно-душевно-телесных свойств и качеств. Ученики этой школы занимались литературой, музыкой, гимнастикой, борьбой, бегом и т.д. Поэтому нельзя не согласиться с Гегелем, считавшим, что Пифагор как учитель "ставил целью целостность, осуществлял новый принцип посредством развития разума" [25, с. 227]. Интегративно-эзотерический характер носит технология обучения в пифагорейской школе. Так, ученикам "вменялось в обязанность в качестве вечернего занятия частное размышление о самих себе, чтобы подвергнуть критическому испытанию содеянное в продолжении дня..." [25, с. 238].

Демокрит (460-370 до н.э.). В основе его педагогических взглядов лежат некие "универсальные" моральные правила. Важнейшее из них - достижение доброй мысли. Путь к этому лежит через уравновешенность и умеренность. Важнейшее средство достижения добродетели - воспитание, которое у Демокрита сводится к убеждению. "Принуждением человека добрым нельзя сделать", - считал Демокрит. Мерилом нравственности должен быть сам человек (вспомним: человек - мера всех вещей).

У Демокрита много высказываний, непосредственно касающихся воспитания и обучения. Он один из первых заговорил о

природосообразности воспитания и обучения, сформулировал первичные установки развивающего обучения ("многие многознайки не имеют ума"), отмечал важность любознательности, но не отвергал и принуждение, высоко отзывался о роли упражнений в воспитании и обучении, исключительное значение придавал в воспитании детей родительскому воздействию. Демокрит высоко ценил роль воспитания: "Воспитание есть упражнение в счастье и прибежище в несчастье", "Ни искусство, ни мудрость не могут быть достигнуты, если им не учить", "Воспитание - рискованное дело, ибо в случае удачи последняя приобретена ценою большого труда, в случае же неудачи горе несравнимо ни с каким другим" [88, с. 9-10].

Сократ (ок. 470-399 до н.э.). Важнейший вклад Сократа в педагогику - разработка им так называемого маевтического метода. В переводе с греческого "маевтика" означает повивальное искусство. Этим термином Сократ определил стремление помочь своим слушателям обрести новое познание путем достижения тайн рождения истины как результата столкновения противоречий. Основным средством такого постижения являлись знаменитые сократовские вопросы. Беседуя со своими учениками, Сократ как бы открывал уровень их незнания. Новое знание (истина), по Сократу, не должна накладываться на старое, как кирпич накладывается один на другой при строительстве здания. Познание - это не суммирование, а синтез, при котором между старым и новым знанием стоит незнание, или же - знание о незнании. Знание о незнании дает возможность добывателю истины увидеть противоречие между имеющимися у него знаниями и их недостаточностью для достижения истины. Таким образом, ученики как бы сами добывают знание, но при теснейшем сотрудничестве и сотворчестве с педагогом. Учение превращается в сотрудничество и сотворчество. Учитель не наставляет, а сотрудничает с учениками. Происходит интеграция не только когнитивная (интеграция знаний), но и коммуникативная, выражаемая в уважительных отношениях между учителем и ученика-



ми: первый не вещает истины, которые ученик и должен лишь беспрекословно принять. Место дидактического авторитаризма занимает совместная учебно-познавательная деятельность обучающихся партнеров. Технологическим механизмом выступает, мы бы сказали, интегрирующая индукция, которая "должна была на основе выявленных общих черт различных случаев человеческого поведения постичь то общее, которое можно было бы считать общей (нравственной) основой человеческого поведения вообще" [44, с. 132].

Платон (428-347 до н.э.). Платон - автор образовательно-воспитательной концепции, объединяющей в себе элементы спартанского и афинского воспитания. Он выступал за государственную систему образования, считая, что государство непосредственно отвечает за воспитание своих сограждан. Большой вклад внес Платон в развитие теории дошкольного воспитания и образования.

Аристотель (384-322 до н.э.). В основе философско-педагогических взглядов Аристотеля лежит представление о единстве души и тела как соответственно формы и материи и о наличии у человека трех видов души: растительной (функции питания и размножения), животной (функции ощущения и желания), разумной (функции мышления). Соответственно он в качестве задач воспитания называет физическое, нравственное и умственное воспитание в их гармоническом единстве. Кроме этого, он уделяет большое внимание эстетическому воспитанию - художественному, литературному, музыкальному. При этом Аристотель предлагает интересную идею выделения среди общеобразовательных дисциплин предметов, полезных для проведения досуга людей. По мнению Аристотеля, "обычными предметами" обучения являются грамматика, гимнастика, музыка, рисование. Грамматика и рисование относятся Аристотелем к числу "полезных". Гимнастика способствует развитию мужества. Музыкой же занимаются ради удовольствия, точнее сказать, ради того, чтобы использовать свои музыкальные навыки в процессе проведения сво-

его досуга. "Что касается музыки, то может, пожалуй, возникнуть сомнение в пользе ее изучения, так как теперь большей частью занимаются музыкой только ради удовольствия. Но предки наши поместили музыку в число общеобразовательных предметов потому, что сама природа... стремится доставить нам возможность не только правильно направлять нашу деятельность, но и прекрасно пользоваться нашим досугом. А последний... служит основным принципом всей нашей деятельности" [44, с. 35].

В заключение отметим, что Сократ, Платон и Аристотель, как и Пифагор, были педагогами-практиками. Так, учеником Сократа был Платон, а учеником последнего - Аристотель, который в свою очередь воспитал величайшего полководца древности - Александра Македонского, сумевшего воспитать из дикого, необъезженного жеребца одного из умнейших коней мира - Буцефала.

### **3. Образовательно-воспитательные системы античности**

**Афинская система воспитания и образования.** В Афинах бурное развитие получили культура, искусство, философия, математика, история, литература, архитектура. Целью афинского воспитания был человек, сочетающий в себе умственное, нравственное, эстетическое и физическое совершенство. Не достаёт в этом ряду трудового воспитания: труд в Афинах считался уделом рабов, а рабы, как известно, не посещали школы.

Структурно-содержательные составляющие афинской системы воспитания и образования следующие:

1) 0-7 лет. Дети получали домашнее воспитание. Мальчики и девочки воспитывались отдельно;

2) 7-14 лет. Мальчики посещали школу грамматиста и кифариста, где за плату (школы в основном были частными) детей учили писать, читать, а также давали литературное и эстетическое воспитание (музыка, пение, декламирование стихов и т.д.);

3) 14-16 лет. В это время ученики посещали палестру - школу борьбы, где они усиленно занимались пятиборьем - бегом, прыжками, метанием диска, бросанием копья, плаванием. Кроме того, велись беседы на политические и нравственные темы;

4) 16-18 лет. Наиболее способные учащиеся палестры поступали в гимназию, в стенах которой проводились углубленные занятия по философии, политологии, литературе, велась серьезная физическая подготовка, в центре которой была гимнастика;

5) 18-20 лет. Юноши переходили в эфебию, представляющую собой что-то вроде среднего звена между учебным заведением и военной службой: молодые афиняне несли службу в городских гарнизонах, занимались общественно-политической деятельностью, изучали военно-инженерное и военно-морское дело и т.д.

**Спартанская система воспитания.** В Спарте (Лаконии) насчитывалось 9 тысяч рабовладельцев и 250 тысяч рабов, эксплуатация которых носила особо жестокий характер. Цель воспитания - человек, который должен быть физически и морально готов к военным действиям, проявлять жестокость и насилие по отношению к рабам. Проще говоря, в спартанском государстве воспитывали стойких воинов, жестоких рабовладельцев.

Структурно-содержательные составляющие спартанского воспитания:

1) 0-7 лет - домашнее воспитание, девочки и мальчики воспитывались вместе;

2) 7-18 лет. В этом возрасте спартанцы обоего пола воспитывались в агеллах. Содержание воспитания спартанцев включало в себя три главных элемента: а) закаливание (учились переносить холод, голод, боль), б) физическую подготовку, где главное место отводилось военно-гимнастическим упражнениям, приемам рукопашного боя, в) общую подготовку, заключающуюся в обучении письму, счету, пению, танцам, носившим во многом воинственный характер, кратко выражаться (лаконичная речь);

3) 18-20 лет. Юноши и девушки поступали в школу эфебов, где, по сути, они проходили военную службу.

## **Тема 12.) ВОЗНИКНОВЕНИЕ ПЕДАГОГИКИ КАК САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ НАУЧНОЙ ОТРАСЛИ**

1. Жизнь и педагогическая деятельность Я.А.Коменского.
2. Мировоззренческие основы педагогики Я.А.Коменского.
3. Дидактические взгляды Я.А.Коменского.

### **1. Жизнь и педагогическая деятельность Я.А.Коменского**

Я.А.Коменский родился 28 марта 1592 г. в Южной Моравии (Чехия). Отец - Мартин Коменский был членом протестантской религиозной общины "чешские братья", образовавшейся после разгрома соединенными силами феодальной чешско-немецкой реакции радикальной общины таборитов (первая половина XV в.).

После смерти родителей на несколько лет прервалось обучение способного юноши в Братской школе, но в возрасте 16 лет он поступает в латинскую (среднюю) школу, испытав на себе плохость ее методов обучения и воспитания. Затем для подготовки к проповеднической деятельности решением собрания общинников он направляется в Германию для продолжения образования. Здесь он серьезно занимается изучением трудов философов античности и эпохи Возрождения. В 22 года, возвратившись на родину, становится учителем в латинской школе и одновременно проповедником общины, а также продолжает заниматься самообразованием.

В годы Тридцатилетней войны в Европе (1618-1648) Чехия окончательно теряет свою независимость; города и села ее лежат в руинах. Чешские протестанты, преследуемые католиками, некоторое время вынуждены были скрываться в горах. В их числе и Я.А.Коменский: его дом, библиотека, рукописи сожжены войсками католической лиги (1621), а семья погибла во время эпидемии чумы (жена и двое детей). И в 1628 г. последовал указ германского императора, по которому все чехи-протестанты, не желающие принять католичество, изгонялись за пределы роди-

ны. 30 тыс. семейств чешских патриотов покидают пределы Чехии и, перейдя польскую границу, поселяются в г.Лешно. Здесь в 1632 г. Я.А.Коменский завершает работу над своим замечательным трудом "Великая дидактика" (1627-1632). Здесь же выходят первая в мире книга для родителей "Материнская школа", а также целый ряд учебников. Труды Коменского получают широкую известность, его приглашают для совершенствования школьного дела в Англию, Швецию, Венгрию, где он стремится реализовать свои педагогические идеи. Но при этом продолжает исполнять обязанности проповедника общины "чешских братьев", постоянно возвращаясь в Лешно. Им написаны фундаментальные труды: "Общий совет об исправлении дел человеческих", "Пансофия", учебник "Мир чувственных вещей в картинках", переведенный почти на все языки мира.

Во время шведско-польской войны в 1656 г. Лешно был полностью разрушен. И вновь погибли все рукописи великого педагога, все его имущество. Сам он нашел приют в Амстердаме (Нидерланды). Здесь он был принят с почетом, мог трудиться, публиковать свои труды, вел большую работу по борьбе за мир. Амстердам явился последним пристанищем Я.А.Коменского: в 1670 г. он здесь умер. После его смерти периодически находят фрагменты его рукописей. Например, "Общий совет об исправлении дел человеческих" был расширен за счет находок в 40-х гг. нашего века.

## **2. Мировоззренческие основы педагогики Я.А.Коменского**

{Я.А.Коменский жил на рубеже двух исторических эпох: средних веков и Нового времени,} когда в недрах феодального общества уже формировались капиталистические отношения. Кроме того, по рождению он принадлежал к религиозной общине, боровшейся против засилья немецкого дворянства и католической церкви. Все это не могло не наложить отпечатка на его мировоззрение, в котором наряду с элементами гуманизма, материализма

и глубочайшим демократизмом уживается вера в Бога. С одной стороны, Коменский убежден в несправедливости такого порядка, когда одни пресыщаются, а другие голодают, обреченные на непосильный труд, и глубоко верит, что человек - совершеннейшее и прекраснейшее создание, руководимый природой, может дойти до всего; с другой стороны, он считает, что мир - гармоничная совокупность взаимосвязанных вещей и явлений - создан Богом и воплощает собой его идеи.

Наша задача - вычленив в мировоззрении Коменского те идеи, которые служат фундаментом его педагогической системы. И первой такой идеей является идея пансофии, или всеобщей мудрости.

Пансофия Коменского - своеобразная энциклопедия всех основных сведений о реальном мире в сочетании с изложением основ христианского вероучения. С ее помощью он стремится раскрыть внутренние связи вещей и явлений, сформулировать общие принципы их существования.

Пансофия и легла в основу педагогики Я.А.Коменского. Так, он твердо верит в возможность обновления рода человеческого, совершенствование общественного устройства путем воспитания каждого человека и всего общества, обучение **всех всесторонним** знаниям. Если правильно организовать воспитание детей и юношей, то государственные и общественные дела окажутся в наилучшем положении. Правильное воспитание и образование обеспечат подготовку истинных патриотов, которые будут беззаветно служить отечеству, поэтому воспитание - "дело важное, слишком важное, касающееся славы божьей и общего спасения народов".

Так, пансофическое воспитание - это всеобщее, всеобъемлющее, универсальное воспитание, т.е. Коменский развивает античную идею о всестороннем развитии личности.

На основе этой идеи Коменский стремится создать единую педагогическую систему, в которой все должно быть взаимосвязано. И стержнем такой системы он считает ясное и точное оп-

ределение целей воспитания. У Коменского они состоят: а) в подготовке к соединению с Богом и познании его; б) в познании себя и окружающего мира с целью подготовки к настоящей реальной жизни, к деятельности (человек живет не для учения, а для деятельности); в) в научении управлять собой. За этими формулировками просматриваются цели религиозного, умственного и нравственного воспитания в их единстве.

Воспитание и обучение должны осуществляться в школах. Каковы же законы хорошо организованной школы? В полном соответствии с духом Нового времени, бурно развивающимся естественнонаучным знанием Коменский видит эти законы в природе.

Надо обучать сообразно законам природы - природосообразно.

Это вторая важнейшая мировоззренческая идея великого чешского педагога.

Он дает обоснование природосообразности. Природа едина, все в ней происходит целесообразно, во всем царят гармония и порядок. Она не терпит скачков; все протекает постепенно. И нет ничего бесполезного. Человек - частица природы, поэтому воспитание ребенка должно проводиться по тем же правилам и законам, которые существуют в природе.

Выстраивая свое педагогическое учение, Коменский почти без изменений перенес в педагогику закономерности, существующие в окружающем мире, пользуясь внешними аналогиями. Например, начинать обучение нужно в раннем возрасте - "в весну жизни"; занятия начинать лучше утром - "ведь и черенок прививают к молодому дереву".

Несмотря на некоторую механистичность в перенесении законов природы на воспитание, нельзя не отметить, что Коменский рассматривает человека в его взаимосвязях и взаимозависимостях от окружающего мира.

Коменский - великий гуманист, он верит в человека. Он считает, что человек посредством органов чувств в состоянии познать окружающий мир. "в мире нет ничего, чего бы он

(человек) не мог обнять, одаренный чувством и разумом". [При этом первостепенное значение в познании Коменский придавал именно чувственному восприятию:] "Нет ничего в интеллекте, чего не было бы прежде в ощущениях". [Поэтому в теории познания Коменский **сенсуалист** (от лат. *sensus* - чувство, ощущение). Это третье важнейшее мировоззренческое основание системы воспитания и обучения Яна Амоса Коменского.

[Коменский уверен, что для достижения счастливой жизни надо воспитывать и учить всех детей без исключения] богатых и знатных, бедных и незнатных, мальчиков и девочек, жителей сел и больших городов. [И для этого есть необходимые предпосылки - ведь все дети в большей или меньшей степени подготовлены к восприятию знаний. Нужно лишь организовать так, чтобы **развить способности детей, исходя из возможностей**.] По Коменскому, менее способные дети нуждаются в большей помощи, внимании со стороны учителя. Эти убеждения, вытекающие из глубокой веры в ребенка, наносили жестокий удар по самой основе авторитарного отупляющего обучения в средневековой школе и свидетельствовали об ограниченном его демократизме.

[Так, на основе идей пансофии, природосообразности, сенсуализма, в трактовке которых проявились гуманизм и демократизм Коменского, он выстраивает свою педагогическую систему.] Из этой системы мы рассмотрим ее главные моменты: чему надо учить детей и как это делать успешно. Говоря по-научному, нас интересуют вопросы, связанные с содержанием и принципами обучения, о которых с наибольшей полнотой сказано в его труде "Великая дидактика".

### 3. Дидактические взгляды Я.А.Коменского

На вопрос "чему учить детей?" Коменский дает вполне определенный ответ, [исходя из идей пансофии - учить необходимо всему. Но он тут же поясняет: несомненно, что одному человеку невозможно знать все науки и искусства. Однако надо нау-



чить детей распознавать те общие закономерности, которые лежат в основе окружающих вещей и явлений, чтобы в мире не встретилось им ничего, о чем они не имели бы возможности составить хотя бы скромного суждения и чем они не могли бы воспользоваться для определенной цели, разумно, без вредной ошибки.]

Но "все, подлежащее изучению", в соответствии с принципом природосообразности, должно быть распределено сообразно ступеням возраста.] И Коменский делит первые 24 года жизни человека на четыре равных периода (по шесть лет каждый). И каждому периоду у него соответствует определенная ступень школы, являющаяся продолжением предыдущей (принцип единой школы).

Кратко рассмотрим эти периоды. Первый: от рождения до 6 лет - детство. Ребенок получает домашнее, семейное воспитание в материнской школе. Детям должна быть предоставлена возможность двигаться, играть. В то же время этот возраст наиболее благоприятен для развития. Поэтому первые живые впечатления об окружающем мире ребенок должен получить в семье, в особенности в процессе посильного труда по хозяйству.

Заслуга Коменского состоит в разработке содержания и методики воспитания ребенка дошкольного возраста (в условиях семьи). До него о дошкольном воспитании никто вопроса не поднимал.

Второй период: от 6 до 12 лет - отрочество. Здесь предусмотрено обучение и воспитание детей в школе родного языка. Коменский, в отличие от господствующего тогда убеждения о необходимости начального обучения на латыни, утверждает, что знания должны излагаться всякому народу на его собственном языке. Тогда вместе с науками будут развиваться и языки народов.

Он обогатил содержание начального обучения помимо общей грамоты такими дисциплинами, как астрономия, география, геометрия, различными приемами ремесленного и сельскохозяйственного труда - для многих детей, по Коменскому, именно этой

ступеню закончится образование, поэтому они не должны ни в чем оставаться невеждами.

Третий период: от 12 до 18 лет - юность. Это - период обучения в **латинской школе**, или **гимназии**, куда поступят только те, кто обнаружил склонность к умственному труду (хотя во времена Коменского главным критерием отбора учеников в среднюю школу являлся имущественный ценз).

Теперь ученикам необходима латынь - в то время она была языком научных книг. В латинской школе изучались помимо традиционных "семи свободных искусств" (грамматика, риторика, диалектика, арифметика, астрономия, музыка, геометрия) география, естествознание, история, языки, этика.

Наиболее способные и трудолюбивые ученики, желающие продолжить образование и посвятить себя науке, в следующем возрастном периоде переводятся на четвертую ступень обучения.

Четвертый период: от 18 до 24 лет - возмужалость. Ученики обучаются в высшей школе, или академии. Программа обучения в академии Коменского по сравнению с программами средневековых университетов дополнена естественнонаучными дисциплинами, имеющими практическую направленность. Курс обучения завершался путешествием.

В основу образовательной периодизации Коменского заложен принцип учета возрастных особенностей человека: ] детство - время развития органов чувств; отрочество - памяти и воображения, речи, ручной активности ; юность - мышления; возмужалость - воли. Новые данные психологии иначе характеризуют эти особенности. Но нельзя не заметить, что Коменский нацеливает учителя на то, чтобы в процессе обучения развивать личность ученика, ее психологические качества и способности к деятельности с учетом возможностей того или иного возраста. Великий педагог тем самым закладывал научный фундамент под будущие психолого-педагогические дисциплины - возрастную психологию и возрастную педагогику.

Характеризуя образовательную систему Я.А.Коменского, мы затронем и другой вопрос, на которой он дает ответ: **как учить?** Основные положения Коменского о том, как учить, впоследствии получили наименование принципов дидактики:]

1. Первым таким принципом являлся [принцип наглядности] или "золотое правило дидактики", и требовал, чтобы [процесс обучения начинался со знакомства с реальными вещами] (по возможности в натуре), а не с их словесного описания. Наглядность Коменским трактуется широко как комплексно-чувственная наглядность, а не только как зрительная. Все, что только возможно, необходимо предоставлять для восприятия чувствами: видимое - для восприятия зрением; слышимое - слухом; запахи - обонянием; подлежащее вкусу - вкусом; доступное осязанию - путем осязания. Если какие-либо предметы сразу можно воспринимать несколькими чувствами, пусть они сразу охватываются несколькими чувствами.

Обосновывая принцип наглядности обучения, Коменский способствовал приближению его к жизни, отказу от формального, механического заучивания понятий.

2. В тесной связи с принципом наглядности находится [принцип сознательности]. На каждом предмете нужно оставаться до тех пор, пока он не будет понят, а не стараться запоминать неясное.]

3. [Систематичности обучения. Учебный материал должен излагаться четко, и ученик должен видеть связь между отдельными положениями.] В обучении надо идти от конкретного - к абстрактному; от легкого - к трудному; от общего - к частному.

4. [Последовательности обучения: изучение нового должно опираться на предшествующий материал; изложение материала должно быть последовательным и преемственным.] Под последовательностью Коменский понимал также последовательность изучаемых дисциплин, а также перерывов в учении.

5. [Посильности обучения: материал должен преподноситься такой и так, чтобы дети в соответствующем возрасте могли его

усвоить (а значит, четко, ясно, логично) Именно здесь наиболее полно выразилось требование учитывать как возрастные, так и индивидуальные особенности ребенка.

6. **Прочности:** не торопиться с изучением нового, пока не закреплен пройденный материал. А для этого необходимы четкие выводы и система упражнений и повторения, использование приемов взаимного обучения. Принцип прочности подчинен задаче сознательного усвоения знания. Он это выражает так: мы воспитываем детей, а не попугаев. Коменский рекомендует создавать на уроке ситуации, когда ученик играет какое-то время роль учителя.

Так диалектически Коменский увязывает между собой всю систему принципов дидактики, нигде ни разу не употребив термин "принцип обучения".

Для того чтобы в процессе обучения можно было реализовать указанные принципы, сама школьная жизнь должна быть подчинена определенному порядку. И, обобщая накопленный к тому времени опыт Братских школ, он вводит и обосновывает классно-урочную систему организации занятий. Что же она собой представляет? Во-первых, ученики разделяются по возрастному признаку на классы, и учитель должен вести занятия со всеми учащимися класса одновременно на протяжении урока, а не индивидуально. Урок должен представлять собой целостность: иметь цель, должен раскрывать определенную тему, быть структурно организованным - делиться на этапы. Во-вторых, обучение начинают с 6 лет, одновременно, осенью. Занятия продолжаются в течение учебного года с перерывами на каникулы. Дети находятся до конца обучения; пропуски уроков запрещаются. В-третьих, вводится регулярная проверка знаний: поурочная, дневная, недельная, месячная и т.д. В конце года ученики держат экзамен. В-четвертых, для каждого класса по каждому предмету вводятся учебники, которые должны отвечать требованию преемственности.

Все эти столь привычные нам организационные формы работы в школе были в то время инновациями и требовали больших усилий для внедрения их в жизнь. Школа, по мысли Коменского, должна напоминать мастерскую, ибо учение - это труд, в школе должно господствовать трудовое напряжение. Это - напряжение и мысли, и воли, и характера, и физическое напряжение.

Весьма интересны [требования Коменского к учителю,] для которого он, собственно, и написал свои педагогические труды:

1. [Учитель должен быть образованным человеком.] Коменский сравнивает невежественного педагога с тенью без тела, тучей без дождя, лампой без света.

2. [Желающий воспитывать активность, самостоятельность учеников сам должен обладать этими качествами.]

3. [Учитель должен учитывать (и уметь это делать!) индивидуальные особенности детей,] ибо они отличны умом, характером, отношением к учению.

4. [Учитель должен быть религиозным] (в соответствии со своим мировоззрением).

Я.А.Коменский - основатель педагогики как целостной научно-прикладной системы. Он воздвиг теоретический фундамент педагогики, выявил ряд ее закономерностей и принципов.

Разумеется, Коменский, как всякая личность, был ограничен определенными историческими рамками и условиями. Однако важнее видеть не то, чего не смог достичь в своих деяниях этот великий человек, а то, что он намного опередил свое время, заложил традицию, открывшую путь для дальнейших поисков подлинно научных основ учения о воспитании.

Коменским создана стройная педагогическая концепция, найдены основные элементы педагогической системы в их взаимных связях: цель воспитания - системообразующий элемент, направления воспитания с выдвиганием в качестве основного умственного воспитания; содержание и принципы обучения; школа как

основной центр образования; классно-урочная форма организации занятий и т.д.

Вопреки сложившейся в эпоху средневековья системе образования, преследовавшей узкоспециальные "цеховые" цели, где в центре внимания стоял не человек (ребенок), а строго очерченная "единая истина", Коменский своей педагогической системой отстаивает необходимость формирования личности воспитанной, разносторонне образованной, способной осознанно выбирать свой путь в жизни и приносить пользу своему народу и человечеству.]

Ценность педагогической системы Коменского определяется и тем, что в основу ее положен собственный практический педагогический опыт и опыт передовых Братских школ, что она построена на превосходном знании жизни, потребностей народа в образовании, на знании детей, согрета любовью ее автора к людям и стремлением помочь им.

Многое, о чем писал Коменский в своих трудах, пробило себе дорогу два с лишним столетия спустя. [Значение его системы стало осознаваться прогрессивными педагогами только со второй половины XIX - начала XX века] - настолько он опередил свое время.

Сегодня далеко не однозначное отношение к системе Коменского. Имеются даже крайне радикальные суждения о ее антигуманности, механистичности. Но чаще всего такие выводы - следствия антиисторического метода анализа и оценки, чем грешит наше время вообще и современная педагогическая теория в частности. Надо, видимо, сказать также о том, что в педагогике до сих пор не работают принципы соответствия и относительности. В ней как бы находит продолжение спор о соотношении классической и квантовой физики, если пользоваться аналогиями из естественных наук.

Однако, вероятно, не случайно знаменитый математик и философ Готфрид Лейбниц сравнивал значение Коменского для развития педагогики со значением Коперника для развития астрономии или Бэкона и Декарта - философии.

### **Тема 13. ЗАРОЖДЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ИДЕЙ "СВОБОДНОГО ВОСПИТАНИЯ" В ЗАРУБЕЖНОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ**

1. Жизнь и деятельность Ж.-Ж.Руссо. Мировоззренческие основы его педагогической концепции.

2. Педагогические идеи романа-трактата "Эмиль, или о воспитании". Влияние педагогической концепции Руссо на развитие педагогической мысли и школьной практики.

3. Социально-исторические условия формирования теории и практики "свободного воспитания" в России.

4. Особенности подхода Л.Н.Толстого к характеристике основных компонентов педпроцесса в народной школе.

#### **1. Жизнь и деятельность Ж.-Ж.Руссо.**

##### **Мировоззренческие основы его педагогической концепции**

Заложенный Я.А.Коменским теоретический фундамент гуманистической педагогики получил свое дальнейшее развитие в последующих педагогических системах, дав толчок зарождению в XVIII в. оригинальнейшей концепции "свободного воспитания".

В центр этой педагогической концепции поставлен ребенок, являющий собой изначально "образец гармонии", - так считает автор концепции. И задача педагога - не нарушить этой природной гармонии, а дать ей развиться во всей полноте. Несомненно, налицо определенная идеализация природы ребенка, но при этом концепция "свободного воспитания", родившись как противовес воспитанию насильственному, авторитарному, дала мировой педагогике такое большое количество продуктивных и актуальных идей, что, безусловно, заслуживает подробного анализа.

В этих целях попытаемся перенестись во Францию - родину идей "свободного воспитания". Представьте себе картину, с которой в Европе во второй половине XVIII в. столкнуться было уже

непросто, - казнь книг. На одной из площадей Парижа на костре сжигают книги "Общественный договор", "Эмиль, или о воспитании".

Более того, разыскивается их автор, которого ждут арест и расправа. Почему? Кто автор? Что в этих книгах? На эти и другие вопросы нам и предстоит ответить. А для этого немного истории.

К середине XVIII в. во Франции резко обостряется борьба за власть между традиционными господствующими сословиями - дворянством и духовенством, с одной стороны, и быстро прогрессирующей буржуазией - с другой. В этих условиях бурное развитие получают идеи просветительства. Суть их сводилась к отрицанию отживающих порядков сословной сегрегации людей. В центре деятельности просветителей лежала борьба за науку против религии, за свободную мысль против догматизма и схоластики, за идеал разумно устроенного на основе закона и права общества против абсолютной монархии.

Одним из выдающихся представителей французского просвещения является Ж.-Ж.Руссо (1712-1778). Швейцарский француз, родившийся в Женеве, Руссо принадлежит французской культуре.

Родился Руссо в семье часовщика и на всю жизнь сохранил уважение к труженикам - мелким собственникам, живущим плодами собственного труда, и презрение к людям, живущим за счет других.

Рано оставшись без родителей, Руссо не получил систематического образования, а с 26 лет начались его скитания по Швейцарии и Франции. Биография его настолько богата событиями, что послужила материалом для целого ряда романов и пьес (Л.Фейхтвангер, Р.Роллан).

На закате жизни Руссо написал яркую автобиографию "Исповедь", где подробно осветил перипетии собственной судьбы. Ему в жизни пришлось перепробовать множество профессий: пис-



ца у нотариуса, ученика гравера, домашнего учителя, даже лакея и т.д.

В 1741 г. Руссо приехал в Париж. Ему 29 лет. Он молод, но уже достаточно много видел, прочел и пережил. Приобретенные к тому времени познания в философии, истории, литературе, естествознании, музыке, математике и т.д. позволяют ему довольно скоро завести знакомства среди лучших мыслителей Франции - Мабли, Дидро, Гольбах и др. 1749 г. - переломный в судьбе Руссо. Приняв участие в объявленном Дижонской академией конкурсе сочинений на тему "Способствовал ли прогресс наук и искусств улучшению или ухудшению нравов?", Руссо получил премию, приобрел популярность. Он дал, по сути, отрицательный ответ на вопрос, но при этом вовсе не призывал современников разрушить культуру. В 1755 г. вышла его работа "Рассуждения о происхождении и основаниях неравенства между людьми", а в 1762 - роман-трактат "Эмил, или о воспитании" - единственное педагогическое сочинение Руссо. Руссо связывает вопросы культуры, нравственности, социального неравенства и воспитания, детально разрабатывая свою педагогическую концепцию. Но к ней он подходит как социальный мыслитель.

Социально-политический идеал Руссо - свободное справедливое общество, основанное на мелкой трудовой собственности. Он искренне верит в возможность существования такого общества. Не отрицая в принципе частной собственности, Руссо тем не менее ограничивает ее размеры.

Как философ Руссо скорее всего был сторонником деизма - учения, признающего существование Бога в качестве безличной первопричины мира, развивающегося затем по своим собственным законам. Отсюда двойственное отношение к религии: отвергая официальную религию, власть церкви, он выступал за "религию чувств". Для Руссо вера в Бога - потребность души, сердца. Это не устраивало ни церковников, ни атеистов. Это же послужило причиной его разрыва с друзьями-просветителями - Дидро, Гольбахом и др.

В теории познания Руссо занимал сенсуалистские позиции как Коменский, исходя из принципа: нет ничего в интеллекте, чего бы не было в чувствах.

Рассмотренные вкратце философские, социально-политические, религиозные взгляды Руссо послужили мировоззренческим основанием его педагогической системы. Отвергая вместе с социальным строем и современную ему систему семейного и общественного воспитания, Руссо утверждает: современное общество не может дать правильного воспитания детям - оно лишь портит их природу. Необходимо перестроить воспитание на принципиально иных началах. Целью воспитания должен стать человек! Причем речь идет не об абстрактной личности, взятой вне времени и пространства. Руссо в качестве идеала выдвигает человека, живущего плодами своего труда, свободного и независимого и уважающего свободу других. Из этих людей и должно состоять созданное воображением мыслителя-гуманиста идеальное, справедливое общество. Считая, что дети тружеников воспитываются самой трудовой жизнью, Руссо показывает нам, как воспитать детей аристократов, чтобы добиться намеченной цели.

Исходным пунктом педагогической концепции Руссо выступала идея естественного воспитания, выраженная в словах: человек от природы ни добр, ни зол. Дурным или хорошим его делает среда. Руссо пошел дальше. По его мнению, каждое новорожденное человеческое существо - доброе, прекрасное, одаренное. И задача воспитателя сводится к тому, чтобы это прекрасное природное совершенство не только не потускнело, но и засверкало новыми красками. Разумное, естественное воспитание - это воспитание, которое осуществляется сообразно с гармоничной природой ребенка, т.е. с учетом его возраста и особенностей.

Воспитание такое сложное и ответственное дело, что один человек должен воспитывать (и обучать) только одного человека.

Факторами воспитания являются природа, окружающие люди и вещи (или внешние обстоятельства).

Главное естественное право человека - свобода, считает Руссо. Поэтому и воспитание должно быть свободным. Свободное воспитание, следуя за природой ребенка, должно помочь ей устранить всякое вредное влияние на него, всякое насилие над его личностью. Руссо тем самым приходит к мысли о необходимости уважения личности ребенка, что несовместимо с палочной дисциплиной, зубрежкой, наказаниями, слепым подчинением воле воспитателей и т.д.

Воспитуемый постоянно должен чувствовать себя свободным, действующим по своему усмотрению. В то же время Руссо представлял воспитание отнюдь не стихийным, спонтанным процессом. Ведущая роль педагога в воспитательном процессе у него не вызывала сомнений. Он подчеркивал, что воспитанник делает то, чего хочет воспитатель. Однако при этом важно, чтобы воспитанник думал, что он сам того хочет. "Пусть ваш воспитанник всегда считает себя господином и пусть вы всегда будете господином", - писал он. Но учитель добивается своего авторитета не методами насилия и произвола, а своим разумом, знаниями, доброжелательным и уважительным отношением к ученику. Такая система воспитания строится на своеобразной диалектике хорошо регулируемой свободы.

## **2. Педагогические идеи романа-трактата "Эмиль, или о воспитании". Влияние педагогической концепции Руссо на развитие педагогической мысли и школьной практики**

Роман-трактат "Эмиль, или о воспитании" - главное педагогическое сочинение Руссо. В нем - 2 главных действующих лица: Эмиль от рождения до 25 лет и его воспитатель, проводивший почти все эти 25 лет рядом с Эмилем.

Мальчик с малых лет остается сиротой и находится целиком под влиянием своего воспитателя. Эмиль воспитывается вдали от

общества, вне среды своих сверстников. Все и всех для него заменяет воспитатель. В основу своей педагогической концепции Руссо кладет ведущую идею возрастной педагогики: ребенок - развивающееся существо и его жизнь - смена возрастных этапов. Этот принцип заложен и в основу композиции романа. В нем 5 частей (или книг) - в соответствии с возрастными периодами, выделяемыми Руссо (5-я книга посвящена воспитанию Софи - невесты Эмиля).

Итак, возрастная периодизация Руссо (4 периода):

1. От рождения до двух лет - младенческий, когда в центре внимания воспитателя должно стоять физическое воспитание детей.

2. От 2 до 12 лет период "сна разума" - ребенок еще не в состоянии мыслить абстракциями и задачи воспитателя - развивать главным образом "внешние чувства", укреплять здоровье ребенка, заложить отдельные нравственные понятия.

3. От 12 до 15 лет - отрочество, умственное и трудовое воспитание.

4. От 15 до 18 лет - период "бурь и страстей": нравственное воспитание в основном добрых чувств, суждений и доброй воли.

Первый период Руссо считал самым ответственным. И родители должны осознавать эту ответственность, иначе они не должны становиться родителями. Руссо предлагает внимательно изучать причины плача ребенка: если он не вызван естественными потребностями, то не стоит быть слишком мягкосердечным. Изнеженность вредит ребенку. С другой стороны, нельзя стеснять его свободу, лишая возможности естественного движения пеленанием. Лучшее занятие - укрепление физических сил ребенка, его закаливание. На этот счет у Руссо имеются конкретные советы.

С двух лет наступает новый период в жизни ребенка. Во второй книге, посвященной этому периоду, Руссо предупреждает, что природа желает того, чтобы дети были детьми прежде, чем они

станут взрослыми. В этом возрастном периоде не надо заставлять ребенка рассуждать, развивать его мышление. "Если вы хотите воспитать ум вашего ученика, воспитывайте силы, которыми он должен управлять. Постоянно упражняйте его тело; делайте его здоровым и сильным, чтобы сделать умным и рассудительным; пусть он работает, действует, бегаёт, кричит; пусть всегда находится в движении; пусть будет он человеком по силе, и вскоре он станет им по разуму ... Если же мы захотим извратить этот порядок, то произведем скороспелые плоды, в которых не будет ни зрелости, ни вкуса и которые не замедлят испортиться: у нас будут юные ученые и старые дети".

Главным средством развития в этом возрасте у Руссо является личный опыт ребенка. Пусть он производит изменение, сравнение, взвешивание всего, что видит, по собственному желанию. Учить его не надо, в частности, чтению. А если уж научился читать, то пусть единственным чтением станет книга Д.Дефо "Робинзон Крузо".

Руссо далек от мысли, что дети в возрасте от 2 до 12 лет вообще лишены возможности мыслить. "Сон разума" у Руссо - это неспособность к отвлеченному, абстрактному мышлению. В то же время он не отрицал способности детей к "чувственному разумению".

Свобода ребенка должна быть ограничена только вещами, поэтому нет необходимости прибегать к насилию, наказаниям. Необходимо лишь дать почувствовать ребенку неудобство того, что он совершил: разбил окно - тебе холодно, сломал стул - тебе неудобно и т.д. На метод естественных последствий Руссо возлагал большие надежды.

Основные задачи третьего периода (12-15 лет) - умственное воспитание. К этому Эмиль уже достаточно подготовлен: "Его фигура, осанка, манеры свидетельствуют об уверенности и довольстве; лицо пышет здоровьем; твердые шаги придают ему выражение силы".

Как учат Эмиля? Откуда он черпает знания? Может, из рассказа, объяснений учителя? "Нет, - отвечает Руссо, - из повседневной собственной практики, собственного опыта исследования окружающих явлений". Учитель должен так организовать среду и вещи в ней, чтобы ученик мог собрать как можно больше разнообразных фактов. Это неизбежно породит вопросы. Не получая от учителя готовых объяснений, ребенок вынужден их находить. Так происходит формирование его самостоятельного мышления - орудия познания.

Например, чтобы Эмиль усвоил знание сторон света, воспитатель создает ситуацию, при которой его ученик заблудился в лесу и оказался вынужденным ориентироваться. Открытые им самим знания приводят Эмиля в восторг.

Без сомнения, такой способ учения пробуждает у учащихся пытливость, любознательность, активность. Однако такой привлекательной системе обучения присущ серьезный недостаток: в ней абсолютизируется личный опыт, выступающий в качестве основного источника знаний, и незаслуженно игнорируется уже достигнутый опыт человечества.

На 3-м этапе (12-15 лет) завершается в основном и трудовое воспитание, чему Руссо отводил одно из центральных мест в своей воспитательной системе (аристократов перевоспитать трудом). Руссо исходил из своего убеждения, что труд - общественная обязанность каждого: "Богатый или бедный, могущественный или слабый, всякий праздный гражданин - есть плут".

"В обществе, - рассуждал Руссо, - человек не может жить так, как ему вздумается". Если он не работает, он неизбежно живет за счет других. Он должен трудом оплачивать стоимость своего содержания. Тут нет исключений. Только личный труд делает человека свободным и независимым. Поэтому Эмиль у Руссо подготовлен к любому ремеслу, несмотря на свое аристократическое происхождение: он умеет действовать молотом, рубанком, напильником, ему знаком и сельскохозяйственный труд.

Руссо не считал ручной труд чем-то вроде "ограничителя" мышления, человеческих способностей. Напротив, он отмечал, что в процессе ручного труда развиваются детская любознательность, сообразительность, формируется ум, ибо в процессе делания ученик захочет знать причину всего (из чего сделана пружинка, как добыт из земли этот металл и т.д.). Ученик должен работать как крестьянин и думать как философ, т.е. Руссо видел в труде средство умственного развития ребенка, утверждал необходимость наполнения физического труда интеллектуальным содержанием.

Для Руссо труд - абсолютная ценность: а) как общественная обязанность; в) как средство становления независимого человека; в) как средство интеллектуального развития; г) как средство, помогающее понять суть общественных отношений ("человек, привыкший работать, - писал Руссо, - не может положительно относиться к обществу, в котором горстка счастливых утопает в роскоши, а массы людей живут в нищете"); д) как средство нравственного воспитания.

Нравственное воспитание и воспитание социальных добродетелей - основное содержание воспитания 4-го периода (15-18 лет). Для этого Эмиль на 16-м году жизни возвращается в общество, соблазны которого теперь, по замыслу Руссо, уже не опасны для его героя. Предшествующее воспитание, полученное им на лоне природы, защитит его от вредных влияний света.

Основные задачи нравственного воспитания у Руссо - воспитание добрых чувств, добрых суждений и доброй воли. Как они воспитываются? Чувства - картинами людского страдания; суждения - чтением книг о великих людях; воля - совершением добрых поступков.

Гуманизм Руссо носит действенный характер. Если Эмиль видит угнетенного, стонущего от притеснения со стороны богатых и сильных - он не может не принять деятельного участия в его судьбе.

Руссо ненавидит рабство. Развивающийся в условиях полной свободы его герой Эмиль считает рабство величайшим из всех зол таков итог развития его личности, сознания, чувств и воли. Образ Эмиля в конце 4-й книги приобретает черты революционера-гуманиста, если возможно вообще такое словосочетание. Одновременно Эмиль на основе собственных рассуждений сам приходит к мысли о первопричине всего существующего и признанию в качестве таковой Бога - носителя идей разума и добра.

Таким образом, Руссо в соответствии со всей возрастной периодизацией строит оригинальную воспитательную систему, в которой изменение задач, содержания методов и средств воспитания связано с изменением характера качественных психических новообразований, свойственных тому или иному возрасту.

### **3. Социально-исторические условия формирования теории и практики "свободного воспитания" в России**

50-60-е гг. XIX в. для России - годы упрочнения революционно-демократического направления в политической жизни страны, обострения социально-экономических противоречий, усиленных поражением России в Крымской войне (1856).

В исторической литературе этот период характеризуется как предреволюционный. Он не перешел в революцию, но правительство вынуждено было вступить на путь реформ во всех сферах общественной жизни (отмена крепостного права, земская реформа и т.д.).

Все это не могло не отразиться на жизни российской школы. Это касается и развития педагогических идей. В эти годы педагогическая мысль в России переживает подлинный Ренессанс.

Появляется целая плеяда талантливых педагогов: Н.И.Пирогов, К.Д.Ушинский, Н.Г.Чернышевский. Оформляются разнообразные педагогические течения, возникают педагогические общества, возрождаются и открываются новые педагогиче-



ские издания. Идеи гражданственности, служения отечеству, свободы личности витают в воздухе. В этих условиях происходит становление философских, религиозных, социально-политических взглядов величайшего мыслителя и художника Льва Николаевича Толстого (1828-1910). В основных чертах складывается его учение самосовершенствования, непротivления злу насилием. Определяются и его педагогические позиции: ведь тогда проблемы воспитания захватили все слои российского общества - они как в капле воды отражали социальные процессы. Именно Л.Н.Толстой стал основателем концепции свободного "воспитания" в России.

#### **4. Особенности подхода Л.Н.Толстого к характеристике основных компонентов педпроцесса в народной школе**

В педагогической деятельности Толстого довольно условно можно выделить три периода: 1) с 1859 по 1862 гг. - открытие в Ясной Поляне школы для крестьянских детей, издание журнала в Ясной Поляне, где публикуются его основные педагогические статьи; 2) с 1870 по 1876 гг. - составление "Азбуки" для детей, "Книг для чтения", занятия с детьми, методическая работа среди учителей и т.д.; 3) с 1880 г. до конца жизни писателя - неоднократные высказывания по вопросам воспитания, в которых усиливаются религиозные мотивы, участие в издательской деятельности, уроки с детьми в 1906-1908 гг., подведение итогов и результатов своей педагогической деятельности.

Расцвет Толстого-педагога приходится на два первых периода - в это время складываются исходные позиции его педагогики, ярко проявляется талант воспитателя и учителя.

Во время своих зарубежных поездок в 1857 г., а затем в начале 60-х гг. Лев Толстой активно интересовался состоянием школьного дела в Германии, Франции, Бельгии, Англии и Италии. У себя же на Родине он имел постоянную возможность на-

блюдают школу. Все эти наблюдения приводят его к выводу - везде глупость и вялость, и дисциплина механического учения, и тусклые, без света, глаза учеников ... Толстой убежден, что всякое учение должно быть только ответом на вопросы, возбужденные жизнью. Школы же, напротив, не имеют в основании своем педагогического опыта, они оторваны от жизни и постоянно осуществляют насилие над детьми. В этом Толстой и видит основной порок современных ему систем образования и воспитания. Школа справедливо представляется ребенку учреждением, "где его учат тому, чего никто не понимает, где его большею частью заставляют говорить не на своем наречии, а на чужом языке, где учитель большею частью видит в учениках своих прирожденных врагов, по своей злобе и злобе родителей не желающих выучить того, что он сам выучил, где ученики, наоборот, смотрят на учителя как на врага, который по личной злобе заставляет их учить столь трудные вещи", "школа учреждается не так, чтобы детям было удобно учиться, но так, чтобы учителям было удобно учить. Учителю неудобно говор, движение, веселость детей, составляющие для них необходимое условие учения, и в школах, строящихся как тюремные заведения, запрещены вопросы, разговоры и движения". Такая школа-казарма, где господствуют рутина, догматизм и шаблон - вызывает естественное сопротивление детей и их родителей: ведь в ней забыто самое главное - ребенок. А по убеждениям Толстого, здоровый ребенок рождается на свет, удовлетворяя тем требованиям безусловной гармонии в отношении правды, красоты и добра, которые мы носим в себе. Т.е. родившийся человек представляет собой первообраз гармонии, красоты и добра. Поэтому и необходимо бережно относиться к его личности, предоставить ему все возможности для развития этой гармонии, ни к чему не принуждать его, а дать возможность развиваться свободно. Отсюда главный вывод Толстого: критерий педагогики есть свобода.

Что же означало свободное воспитание в понимании Толстого? Во-первых, необходимость предоставить самому народу сво-

бно создавать школы, какие он хочет, а не насаждать их принудительно. И, во-вторых, в основу педпроцесса положить полную свободу ученика. Следуя за самопроизвольно раскрывающейся идеальной природой детей, школа лишь обязана удовлетворять их интересы и потребности в образовании. Учитель своим педагогическим талантом может возбуждать эти интересы и потребности, а также активность и прилежание. Этот подход претерпевал у Толстого в дальнейшем значительные изменения. Если в 1860-гг. Толстой убежден, что в основе обучения и воспитания должна лежать полная свобода ученика, то в 70-х гг. она ограничивается совестью и волей учителя, а в 80-х гг. Таким "ограничителем" в его системе становится религия (в его понимании Бог - это идеальное нравственное начало в человеке).

Свое педагогическое кредо Л.Н.Толстой попытался воплотить в открытой им в 1859 г. в Ясной Поляне школе для крестьянских детей (Тульская губерния, Крапивинский уезд). Он рассматривал ее как творческую лабораторию, в которой разрабатываются и реализовываются цели, принципы, содержание, методы, средства и новые формы педпроцесса.

Цель рассматривалась Толстым в 60-е гг. как удовлетворение образовательных потребностей детей в знаниях (но не воспитание). Осуществлению этой цели должны были способствовать такие принципы организации обучения, как уважение личности ребенка и развитие его активности и самостоятельности.

Обучали в школе три года. В круг изучаемых предметов входили чтение, каллиграфия, грамматика, арифметика, элементарные сведения из естественной истории, рассказы из русской истории, а также закон божий, рисование, пение, гимнастика. Сам Лев Николаевич в старшем классе преподавал математику, историю, беседы по физике.

Методы занимают особое место в педагогической системе Толстого. Резко критикуя обучения, нацеленное лишь на запоминание различных фактов и сведений, Толстой считал, что главная задача обучения - обеспечение сознательного творческого

усвоения детьми учебного материала. Обобщения делает наука, однако они должны быть усвоены в школе. Но ум человеческий только тогда понимает обобщение, когда он сам сделал или проверил его. Поэтому задача педагогики есть "наведение ума на обобщение, предложение уму в такое время и в такой форме таких частных, из которых легко делается обобщение". При этом важно опираться на имеющийся уже у учащихся опыт. Толстой один из первых в мировой педагогике попытался синтезировать индуктивные и дедуктивные методы в педпроцессе. Критерием правильности выбора методов он считал интерес учеников к учению.

Средствами развития творческих сил у детей он считал живое слово учителя, рассказы, составляемые учениками под руководством учителя, сочинения на свободную и заданную тему, художественные рассказывания, рисование, пение, музыку, игры, гимнастику, экскурсии и т.д. Интегрирующим ядром средств развития и творческих сил у Толстого выступает эмоциональное воздействие. "Эмоции обогащают психику детей, способствуют развитию их творчества, заставляют глубоко чувствовать и переживать", что повышает и качество усвоения знаний.

Л.Н.Толстой внес значительные коррективы в классно-урочную систему обучения. Занятия в его школе проводились в форме свободных бесед, не было учебного плана и твердого расписания. Ежедневно проводились 5-6 уроков до 6-7 часов вечера с трехчасовым перерывом на обед. Но состав и последовательность занятий могли изменяться учителем в зависимости от желания детей. Отсутствовали привычные формы контроля: индивидуальный опрос, экзамены, не задавались также задания на дом. За учеником признавалось право выразить свое неудовольствие занятием или, по крайней мере, уклониться от того образования, "которое по инстинкту не удовлетворяет его" (можно было встать и уйти, если устал или если не нравится занятие). В этой связи в адрес Толстого раздавались упреки в недооценке дисциплины. Однако дело обстояло сложнее. Толстой не против дисциплины

вообще, а против казарменной, насильственно насаждаемой дисциплины. В статье "Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяц" читаем: "При нормальном ненасильственном развитии школы чем более образуются ученики, тем они становятся способными к порядку и тем сильнее на них в этом отношении влияние учителя ... В начале нельзя было подразделить ни на классы, ни на предметы, ни на рекреации и уроки: все само собой сливалось в одно и все попытки распределения оставались тщетными. Теперь же в первом классе есть ученики, которые сами требуют следования расписанию, недовольны, когда их отрывают от урока, и которые сами беспрестанно выгоняют вон маленьких, забегаящих к ним". Более всего, по мнению Толстого, вредят учению "раздраженное состояние, поспешность и усердие". Лев Николаевич умел создать в школе атмосферу доброжелательности, искренности, более всего способствующую развитию интересов мыслительной деятельности и творчества детей. Будучи одним из наиболее решительных оппонентов Толстого, Н.Г.Чернышевский тем не менее отмечал: "Превосходно! Превосходно! Дай бог, чтобы в большем числе школ заводился такой добрый и полезный "беспорядок". А по нашему мнению, следует сказать просто: порядок, потому что все учатся очень прилежно, насколько у них хватит силы, а когда силы покидают их или надо им отлучиться из школы по домашним делам, то перестают учиться [33].

Яснополянская школа существовала с 1859 по 1862 гг. Много причин способствовали ее закрытию. Это и обыск, учиненный полицией в Яснополянской школе. Полиция искала подпольную типографию по печатанию нелегальной литературы, обыватели же думали, что у Толстого искали машину для печатания денег. А сам Лев Николаевич по этому высказался следующим образом в письме своей родственнице: "Народ смотрит на меня не как на честного человека, мнение, которое я заслуживал годами, а как на преступника, поджигателя или делателя фальшивой монеты, который только по плутоватости увернулся. "Что, брат, попал-

ся! Будет тебе толковать об честности, справедливости; самого чуть не заковали". О помещиках что и говорить - это стон восторга". Другая причина - это замысел романа "Война и мир". И наконец, причины личного порядка - планы женитьбы. Однако после завершения работы над романом "Война и мир" Толстой напряженно, в продолжение почти 4 лет работает над "Азбукой" для детей, увидевшей свет в первом издании в 1871 г. и выдержавшей больше тридцати изданий. По воспоминаниям его дочери Татьяны Львовны Сухотиной, в ходе работы над "Азбукой" Толстой обращался к античным и восточным источникам, отечественной и зарубежной классике. Основными требованиями Толстого к детским учебникам были простота и лаконичность языка, доступность, занимательность материалов, максимальная приближенность их к жизни. Дополнительно к "Азбуке" Лев Толстой подготовил и издал четыре "Русские книги для чтения". В письме к А.А.Толстой он отмечает: "Гордые мечты мои об этой азбуке вот какие: по этой "Азбуке" только будут учиться два поколения русских всех детей от царских до мужицких и первые впечатления поэтические получают из нее и, что написав эту азбуку, мне можно будет спокойно умереть".

Педагогические системы Руссо и Толстого объединяет глубоко гуманистическая направленность целей, задач, принципов и средств воспитания. В то же время нельзя не видеть и существенных различий между ними. Коснемся наиболее важных из них. Воспитанник Руссо - аристократ по происхождению, ученики Толстого - дети крестьян. Руссо помещает воспитанника в искусственные условия полной оторванности от взрослых и сверстников и предлагает осуществление воспитания по парному принципу: "воспитатель - воспитанник". Напротив, великий русский педагог Толстой предполагает, что его система не нарушает естественного хода жизни детей, а формирующееся при этом детское сообщество способствует созданию условий для духовного и интеллектуального взаимообогащения детей. Руссо до минимума

сводит роль систематического обучения, рассматривая обучение вообще как лишь частную задачу воспитания. Напротив, Толстой важнейшим средством развития личности считает ее образование. В этом отношении наш соотечественник долгое время даже впадал в крайность, придерживаясь позиции невмешательства педагога в процесс становления личности. Лишь в конце жизни он переосмыслил эту позицию.

## Послесловие

Таким образом, предложен вариант подхода к структурированию и определению содержания исходных положений курса "Философии и истории образования". Основная его идея - это максимальный охват всех наиболее значимых сторон философско-педагогической и историко-педагогической проблематики. Три главных вывода следуют из приведенного в книге материала.

1. Образование есть, было и всегда будет важнейшим инструментом становления и развития человека как вида и индивида. Это обусловливается ведущей функцией образования - обеспечения равновесия и гармонии между человеческим бытием и миром. Будучи посредующим звеном между человеком и природой, образование одновременно является уникальным средством сохранения, трансляции и создания культурных ценностей.

2. Всякая образовательная система (концепция, учение, теория и т.д.) в качестве своего исходного фундамента имеет соответствующее философско-методологическое основание, определяющее закономерности его функционирования и тенденции развития. И если в какой-то мере допустимы разговоры о так называемом "деидеологизированном", "деполитизированном" образовании, то всякие рассуждения о "деметодологизированном" образовании являются nonsensом.

3. История образования представляет собой целостный процесс приобретения человечеством педагогического опыта, имеющий в качестве своих ступеней этапы развития педагогических культур.

Книга завершена. Однако работа над курсом философии и истории образования не заканчивается. Потребуется еще не одно пособие подобного рода, прежде чем появится учебник. В дальнейшем автор планирует идти в двух направлениях: в направлении расширения информационно-содержательного поля и в направлении углубления и уточнения позиций, отработки формулировок, структурирования и систематизации текста. Решая



задачи первого направления, мы намерены следующий выпуск пособия посвятить философии и истории отечественной педагогики. До сих пор русская философско-педагогическая мысль практически не была предметом специального анализа, в то время как она таит в себе мощнейший эвристический потенциал, могущий стать тем ориентиром, с помощью которого российское образование будет способно наконец-то выбраться из трясины духовно-методологического кризиса, разрушающие метастазы которого проникли уже во все сферы общественного организма. Что касается другого направления, то здесь речь идет прежде всего о выработке инвариантных положений, которые могли бы составить структурно-смысловое ядро курса философии и истории образования.

И в первом, и во втором случае автору не обойтись без творческого сотрудничества со своим читателем, советы, замечания и критику которого мы примем с вниманием и ответственностью. Письма просим посылать по адресу, г.Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11, каф. педагогики, Н.К.Чапаеву.

Автор

## Литература

1. Аверьянов А.Н. Системное познание мира: Методологические проблемы. М.: Политиздат, 1985. 236 с.
2. Авдеев В.И. История Древнего Востока. М.: Госиздат. пол. лит. лит-ры, 1948. 588 с.
3. Акулинин В.Н. Философия всеединства: от В.С.Соловьева к П.А.Флоренскому. Новосибирск: Наука, 1990. 158 с.
4. Алексеев Г.А. К истории воспитания детей в первобытнообщинном строе на территории Среднего Поволжья. Чебоксары: Изд-во Чуваш. гос. пед. ин-та, 1989. 56 с.
5. Ананьев Б.Г. Избранные педагогические труды: В 2 т. М.: Педагогика, 1980. Т.1. 231 с.
6. Антонов Н.С. Интегративные функции обучения. М.: Просвещение, 1985. 304 с.
7. Арон Р. Этапы развития социологической мысли. М.: Прогресс-Политика, 1992. 608 с.
8. Бамберг Дж. Обучение, обучающие организации и лидерство: перспективы по 2050 год // Рос.-амер. семинар по проблемам образования, 25-27 мая 1993 г., Екатеринбург. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 1993. С.6-24.
9. Бахтин М. Проблема поэтики Достоевского. М.: Сов. Россия, 1979. 320 с.
10. Безрукова В.С. Основные категории теории воспитания и их функции в развитии педагогической науки: Дис... д-ра пед. наук. Казань, 1983. 404 с.
11. Безрукова В.С. Педагогика. Екатеринбург: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1993. 320 с.
12. Белкин А.С. Тенденции развития образования в гуманистическом обществе XX века (Психолого-педагогический аспект) // Гуманизация и гуманитаризация образования: Рос.-амер. семинар по проблемам образования, 25-27 мая 1993 г., Екатеринбург. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1993. С. 50-60.

13. Беляева Л.А. Философия воспитания как основа педагогической деятельности. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 1993. 126 с.
14. Берулава М.Н. Интеграция содержания образования. М.: Педагогика, 1993. 172 с.
15. Бест Ф. Метаморфозы понятия "педагогика" //Вопр. образования. 1989. N 2. С. 7-14.
16. Большой энциклопедический словарь: В 2 т. /Глав. ред. А.М.Прохоров. М.: Сов. энцикл. 1991. Т. 2. 786 с.
17. Борисенков В.П. и др. Философия образования: "Круглый стол"// Педагогика. 1995. N 4. С. 3-28.
18. Боровикова О.Н., Боярская Л.Б. Неполноценным детям - полноценную школьную жизнь //Сов. педагогика. 1991. N 12. С. 116-120.
19. Буржуазная педагогика на современном этапе /Под ред. З.А.Мальковой, Б.Л.Вулфсона. М.: Педагогика, 1984. 257 с.
20. Варга Д. Древний Восток. У начал истории письменности. Будапешт: Изд-во Корвина, 1979. 160 с.
21. Верещагин В.Г. Физическая культура индийских йогов. Минск: Полымя, 1982. 165 с.
22. Видинеев Н.В. Природа интеллектуальных способностей человека. М.: Мысль, 1989. 173 с.
23. Галагузова М.А. Эволюция понятия "воспитание" //Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч. тр. /Ов. ред. Е.В.Ткаченко, Вып. 1. Екатеринбург, 1995. С. 46-60.
24. Гачев Г.Д. Книга удивлений, или Естествознание глазами гуманитария, или Образы в науке. М.: Педагогика, 1991. 272 с.
25. Гегель Ф.В. Лекции по истории философии: В 2 кн. СПб.: Наука, 1993. Кн. 1. 350 с.
26. Гершунский Б.С., Пруха Я. Дидактическая прогностика. Киев: Выща шк., 1974. 240 с.
27. Головковский В.А. Педагогика как автономная наука: Введение в сравнительную науку о воспитании. М.: Работник просвещения, 1930. 264 с.

28. Грэхэм Л. Естествознание, философия и науки о человеческом поведении в Советском Союзе: Пер. с англ. - М.: Политиздат, 1991. 450 с.

29. Гусева Н.В. Культура. Цивилизация. Образование: Социально-философский анализ оснований развития человека в контексте цивилизации и культуры. М.: Экспертинформ, 1992. 286 с.

30. Давыдов В.В. Труды Дистервега и современная педагогика // Педагогика. 1992. N 5-6. С. 85-89.

31. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986. 240 с.

32. Дидактика средней школы /Под ред. М.Н.Скаткина. М.: Просвещение, 1982. 319 с.

33. Духовные основы русского национального воспитания: Хрестоматия /Сост. Н.К.Чапаев. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф. -пед. ун-та, 1994. 115 с.

34. Загвязинский В.И. Внутрипредметная интеграция педагогического знания //Сов. педагогика. 1984. N 12. С. 45-50.

35. Загвязинский В.И. Опосредованное влияние методологии на практику //Сов. педагогика. 1990. N 3. С. 65-67.

36. Зборовский Г.Е. Социология образования: В 2 ч. Ч.2: Социология профессионального образования: Учеб. пособие. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1994. 188 с.

37. Зверев И.Д., Максимова В.Н. Межпредметные связи в современной школе. М.: Педагогика, 1981. 160 с.

38. Зинченко В.П. Образование. Мышление. Культура //Новое педагогическое мышление. М.: Педагогика, 1989. С. 90-102.

39. Зинченко В.П. Вводная статья //А.Н.Леонтьев. Избранные психологические сочинения: В 2 т. - М.: Педагогика, 1983. С. 8-16.

40. Зорина Л.Я. Дидактические основы формирования системы знаний старшеклассников. М.: Педагогика, 1978. 126 с.;  
Верещагина И.П. Обучение учащихся применению теоретических

знаний на уроках истории: Дис. ... канд.пед. наук. Казань, 1986. 269 с.

41. Ильенков Э.В. Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. 463 с.

42. Ильина Т.И. Педагогика: Курс лекций. М.: Просвещение, 1984. 486 с.

43. Интеграционные процессы в науке и развитие педагогики профессионального образования /Сост. А.П.Беляева. Свердловск: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1986. 55 с.

44. История философии в кратком изложении /Пер. с чеш. И.И.Богута. М.: Мысль, 1991. 592 с.

45. История педагогики /Под ред. Н.А.Константинова. М.: 206 - Просвещение, 1982. 446 с.

46. Карсавин Л.П. Малые сочинения. СПб.: Изд-во АО "Алетейя", 1984. 532 с.

47. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1982. 704 с.

48. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М.: Арена, 1994. 222 с.

49. Квинтилиан М.Ф. О воспитании оратора //Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. М.: Просвещение, 1981. С. 39-45.

50. Ключков В.В. Экономика образования: иллюзии и факты. М.: Мысль, 1985. 176 с.

51. Количественные методы в исторических исследованиях: Учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по спец. "История"/Под ред. И.Д.Ковальченко. М.: Высш. шк., 1984. 304 с.

52. Коменский Я.А. Великая дидактика //Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. М., 1981. С. 80-162.

53. Коменский Я.А. Избранные сочинения: В 2 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 1. 655 с.

54. Королева Н.И. Роль средств массовой информации в формировании исторического сознания взрослых (соц.-пед. аспект): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1994. 23 с.

55. Костюк Г.С. Избранные психологические труды. - М.: Педагогика, 1988. 304 с.

56. Красновский А.А. Педагогика как наука (к истории вопроса). Казань: Литотипография И.Н.Харитоновна, 1913. 26 с.

57. Краткий словарь современных понятий и терминов /Н.Т.Бунимович и др.; Сост. и общ. ред. В.А.Макаренко. М.: Республика, 1995. 512 с.

58. Критика теоретико-методологических основ современной буржуазной педагогики: Сб.науч.тр.: В 2 ч./Ред. Ф.И.Юрченко. М.// НИИОП АПН СССР. М., 1974. Ч. 1. 187 с.

59. Курганов С. Нас русскому учит Вашингтон, или чем отличается Россия от Мозамбика?//Учит.газ. 1990. N 11.

60. Кустов Ю.А., Кустов Ю.Ю. Интеграция как педагогическая проблема //Интеграция в педагогике и образовании: Сб.науч.тр./Самар. индустр.-пед.колледж. Самара, 1994. С. 7-14.

61. Лансен Дж., Уилсон Э.О. Прометеев огонь //Этическая мысль: Науч.-публицист. чтения. М., 1992. С. 225-341.

62. Лекторский В.А. Субъект, объект, познание. М.: Наука. 1980. 360 с.

63. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 1. 392 с.

64. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. М.: Педагогика, 1983. Т.2. 320 с.

65. Леонтьев А.Н. Мышление //Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. 400 с.

66. Лесгафт П.Ф. Антропология и педагогика //Собр. соч.: В 5 т. М.: Педагогика, 1953. Т.4. С. 328.

67. Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание - ребенок и его значение. М.: Педагогика, 1991. 176 с.

68. Лушников А.М. История педагогики. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 1994. 368 с.

69. Любутин К.Н. Человек в философском измерении (из истории проблемы). Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1991. 132 с.

70. Макаренко А.С. Сочинения: В 7 т. М.: Изд-во АПН СССР, 1951. Т. 5. 450 с.

71. Маленко А.Т., Ерахтина Т.Е. Народная педагогика - наставница жизни. Курган: Изд-во Курган. гос. пед. ин-та, 1993. 53 с.

72. Малькова З.А. Современная школа США. М.: Педагогика, 1971. 368 с.

73. Матяш В. Америка - 2000 //Учит. газ. 1991. N 36. С. 39.

74 Махмутов.М.И. Взаимосвязь общего и профессионального образования //Сов.педагогика. 1984. N 4. С. 31-37.

75. Методологические проблемы развития педагогической науки //Под ред. П.Р.Атутова, М.Н.Скаткина, Я.С.Турбовского. М.: Педагогика, 1985. 240 с.

76. Мосолов В.А. Формирование методологической культуры учителя //Сов. педагогика. 1990. N 3. С. 67-71.

77. Найн А.Я. Какой быть новой педагогике. - Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 1993. 213 с.

78. Немов Р.С. Психология: Учеб. пособие. М.: Просвещение, 1990. 308 с.

79. Осипов В.Г. Система образования и НТР. - Ереван: Изд-во Акад. пед. наук Арм. ССР, 1985. 178 с.

80. Пахомов Н.Н. Кризис образования в контексте глобальных проблем //Философия для XXI века.: Сб. ст. М., 1992. С. 18-31.

81. Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов /Под. ред. Ю.В.Бабанского. М.: Просвещение, 1983. 608 с.

82. Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов /Под ред. Ю.В.Бабанского. М.: Просвещение, 1988. 408 с.

83. Педагогическая интеграция: сущность, состав, реализация: Метод.разработка /Сост. В.С.Безрукова. - Свердлов. инж.-пед. ин-т. Свердловск, 1987. 50 с.

84. Перцев А.В. Типы методологий историко-философского исследования. Закат рационализма. Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1991. 196 с.

85. Першиц А.И., Монгайт А.А., Алексеев В.П. История первобытного общества. М.: Высш.шк., 1974. 224 с.

86. Петровский А.В. Вопросы истории и теории психологии // Избр. тр. М.: Педагогика, 1984. 272 с.

87. Пилиновский В.Я. Критика современных буржуазных теорий формирования личности. М.: Педагогика, 1985. 160 с.

88. Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. М.: Просвещение, 1981. 528 с.

89. Подласый И.П. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. уч. заведений. - М.: Просвещение, 1996. 631 с.

90. Политология: Энциклопедический словарь /Общ.ред. и сост. Ю.И.Аверьянов. - М.: Изд-во Моск. коммерч. ун-та, 1993. 431 с.

91. Психологический словарь /Под ред. В.В.Давыдова, А.В.Запорожца, В.Ф.Ломова. М.: Педагогика, 1983. 448 с.

92. Пути интеграции биологического и социогуманитарного знания /Отв. ред. Р.С.Карпинская. М.: Наука, 1984. 240 с.

93. Ракитов А.И. Историческое познание: системно-гносеологический подход. М.: Политиздат, 1982. 303 с.

94. Ракчеева Ю.Н. Интегративные процессы в педагогической науке, или объект методологических исследований //Нов. исслед. пед. наук. М., 1979. Вып. 2/34. С. 6-10.

95. Розанов В.В. Сумерки Просвещения. М.: Педагогика, 1990.

96. Роль методологии в развитии науки /Отв. ред. А.Т.Москаленко. Новосибирск: Наука, 1985. 317 с.

97. Савельева Л.В. Дидактическая структура и функция комплексных межпредметных связей в содержании профессио-



нально-технического образования (На примере строительных профессий): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 1984. 19 с.

98. Савицкий И. О философии глобального образования //Философия для XXI в.: Сб. ст. М., 1992. С. 9-18.

99. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм - это гуманизм //Сумерки богов. М., 1990. С. 319-344.

100. Семенов В.Д. Педагогический процесс: Социально-педагогический аспект. Екатеринбург: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1993.

101. Семенов В.Д. Социальная педагогика: история и современность. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1993.

102. Слостенин В.А., Тамарин В.Э. Методологическая культура учителя //Сов. педагогика. 1990. N 7. С. 82-88.

103. Современная западная философия: Слов. /Сост. В.С.Малахов, В.П.Филатов. М.: Политиздат, 1991. 414 с.

104. Соколов Н.А. Структура педагогики как науки //Тр. Ярослав. пед. ин-та. Т. 3. Вып. 2. Ярославль: Изд-во Ярослав. пед. ин-та, 1929. 51 с.

105. Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество: Пер. с англ. М.: Политиздат, 1992. 543 с.

106. Социальная педагогика: теория, методика, опыт исследования /Под ред. В.Д.Семенова. - Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1989. 148 с.

107. Стоюнин В.Я. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1991. 368 с.

108. Таланчук Н.М. Введение в неопедагогику. М.: Изд-во "Лотос", 1991. 184 с.

109. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2 т. М.: Педагогика, 1985. Т. 1. 328 с.

110. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2 т. М.: Педагогика, 1985. Т.2. 360 с.

111. Успенский П.Д. Новая модель Вселенной: Пер. с англ. СПб.: Изд-во Чернышева, 1993. 557 с.

112. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. М.: Педагогика, 1990. Т.5. С. 528.
113. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. - М.: Гос. учеб.-пед. изд-во, 1945. 567 с.
114. Федотова Л.Д. Теоретические основы интегрированного содержания начального профессионального образования: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 1993. С. 56.
115. Федорец Г.Ф. Проблемы интеграции в теории и практике обучения (предпосылки, опыт).Л.: Изд-во Ленингр. гос. пед. ин-та, 1989. 94 с.
116. Философский словарь /Под ред. И.Г.Фролова. М.: Политиздат, 1991. 560 с.
117. Философский энциклопедический словарь. - М.: Сов. энцикл., 1983. 340 с.
118. Фролов И.Т. Перспективы человека: Опыт комплексной постановки проблемы, дискуссии, обобщения. М.: Политиздат, 1983. 350 с.
119. Фромм Э. Искусство любви. - Минск: Полифакт, 1990. 80 с.
120. Фромм Э. Психоанализ и этика. М.: Республика, 1993. 415 с.
121. Фромм Э. Психоанализ и религия //Сумерки богов. М., 1990. С. 143-221.
122. Хайдеггер М. Время и бытие: Ст. и выступления: Пер. с. нем. М.: Республика, 1993. 447 с.
123. Харламов И.Ф. Педагогика: Курс лекций. Минск: Изд-во Белорус. ун-та, 1990. 464 с.
124. Харламов И.Ф. Педагогика: Учеб. пособие. М.: Юристъ, 1997. 508 с.
125. Хозин Г.С. Глобальные проблемы современности (Критика буржуазных концепций): М.: Мысль, 1982. 279 с.
126. Хорват А., Михей О. Глобализация образования и Восточная Европа //Перспективы. 1991. N 2. С. 9-20.

127. Чапаев Н.К. Интеграция педагогического и технического в педагогике профтехобразования. Екатеринбург: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1992. 224 с.

128. Шварцман К.А. Философия воспитания: Критический анализ немарксистских концепций. М.: Политиздат, 1989. 258 с.

129. Шедровицкий Г. и др. Педагогика и логика. - М.: Кас- таль, 1992. С. 415.

130. Шостром Э. Анти-Карнеги, или Человек-манипулятор. - М.: Дубль-В, 1994. 128 с.

131. Шрейдер Ю. Наука - источник знаний и суеверий //Новый мир. 1989. N 10. С. 213.

132. Энгельгардт В.А. Интегрatism - путь от простого к слож- ному в познании явлений жизни //Вопр. философии. 1970. N 11. С. 103-115.

133. Энкельман Н. Предстать с радостью: Пер. с нем. - М.: Экономика, 1993. 395 с.

134. Этнография детства: Традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Южной и Юго-Восточной Азии /Под ред. И.Кона. - М.: Наука, 1983. 265 с.

135. Яркина Т.Ф. Западные педагогики и развитие современ- ной школы //Сов. педагогика. N 12. 1992. С. 121-128.

136. Яркина Т.Ф. Концепция целостной школы в современной педагогике //Педагогика. 1992. N 7-8. С. 110-116.

## Оглавление

Предисловие	3
Тема 1. Общая характеристика курса "Философия и история образования".....	7
Тема 2. Образование в современном мире.....	13
Тема 3. Интеграционные основы разрешения глобальных проблем образования.....	32
Тема 4. Развитие идей педагогической антропологии за рубежом и в России.....	65
Тема 5. Воспитание и развитие человека.....	80
Тема 6. Науковедческие аспекты педагогики.....	102
Тема 7. Философско-методологические основы педагогики.....	118
Тема 8. Основы педагогической генеалогии.....	165
Тема 9. Роль народной педагогики и религии в становлении и развитии науки о воспитании.....	180
Тема 10. Формы воспитания и существования педагогического знания на первом этапе развития педагогики.....	190
Тема 11. Зарождение первых образовательно-воспитательных систем.....	198
Тема 12. Возникновение педагогики как самостоятельной научной отрасли.....	208
Тема 13. Зарождение и развитие идей "свободного воспитания" в зарубежной и отечественной педагогике.....	219
Послесловие.....	236
Литература.....	238

**Николай Кузьмич Чапаев**

**Введение в курс  
"Философия и история образования"**

**Учебное пособие**

**Печатается по постановлению редакционно-  
издательского совета университета  
Лицензия ЛР В 040328**

**Подписано в печать 12.02.98. Формат 60х84/16. Бумага писчая  
N 1.**

**Усл.печ.л.12,4. Уч.-изд.л.13,8. Тираж 500 экз. Заказ 21.**

**Издательство Уральского государственного профессионально-  
педагогического университета. Екатеринбург, ул. Машинострои-  
телей, 11.**

---

**Размножено в типографии УрО РАН.**

**Екатеринбург, ГСП-170, ул. С.Ковалевской, 18.**

